

DOCUMENT RESUME

ED 207 333

FL 012 521

AUTHOR Alvarez, Gerardo, Ed.; Huot, Diane, Ed.
TITLE Problemes en enseignement fonctionnel des langues (Problems in the Functional Teaching of Languages). Publication B-103.
INSTITUTION Laval Univ., Quebec (Quebec). International Center for Research on Bilingualism.
REPORT NO ISBN-2-89219-102-5
PUB DATE 81
NOTE 186p.; Acts from the Colloquium on the Teaching of Languages (1st, University of Laval, Quebec, October 7-9, 1980).
LANGUAGE French
EDRS PRICE MF01/PC08 Plus Postage.
DESCRIPTORS Adult Education; Bilingualism; Classroom Communication; Discourse Analysis; French; Higher Education; *Instructional Materials; Languages for Special Purposes; *Language Skills; Listening Comprehension; Morphology (Languages); *Motivation; Role Playing; *Second Language Instruction; Semantics; Speech Skills; *Teaching Methods; Vocabulary Skills
IDENTIFIERS Languages for Science and Technology; Simplification (Language); *Speech Arts

ABSTRACT

Articles include: (1) "L'elaboration du materiel pedagogique pour des publics adultes" (The Elaboration of Teaching Materials for the Adult Public) by G. Painchaud-Leblanc, (2) "L'elaboration d'un programme d'etudes en francais langue seconde a partir des donnees recentes en didactique des langues" (The Elaboration of a Program of Study in French as a Second Language Based on Recent Data in Language Teaching) by C. Tardif and M. Comeau, (3) "L'utilisation pedagogique de la notion d'actes de parole" (The Pedagogical Utilization of the Notion of Speech Acts) by G. Alvarez, (4) "Structuration versus expression et enseignement du francais langue maternelle--Etude empirique de la situation de production de discours en classe" (Structure versus Expression and the Teaching of French as a Native Language--An Empirical Study of the Situation of Discourse Production in Class) by G. Lemire, (5) "La notion de simplification dans l'acquisition des langues etrangeres: quelques considerations nouvelles" (The Notion of Simplification in the Acquisition of Foreign Language: Some New Considerations) by N.-C. Ragusich, and (6) "Tentatives de mise en application de l'approche communicative au niveau collegial: quelques problemes concrets" (Attempts at Integrating the Approach at the College Level: Some Concrete Problems) by M. Perez. (JK)

 * Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
 * from the original document. *

Groupe de recherche en didactique des langues
(G.R.E.D.I.L.)

Actes du 1^{er} colloque sur la didactique des langues
Problèmes en enseignement fonctionnel des langues

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS
MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

IERB

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES
INFORMATION CENTER (ERIC)."

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION
CENTER (ERIC)

☒ This document has been reproduced as
received from the person or organization
originating it.

☐ Minor changes have been made to improve
reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this docu-
ment do not necessarily represent official NIE
position or policy.

Actes présentés par:

Gerardo Alvarez et Diane Huot

Publication B-103

1981
Centre international de recherche sur le bilinguisme
International Center for Research on Bilingualism
Québec

Le Centre international de recherche sur le bilinguisme est un organisme de recherche universitaire qui reçoit une subvention de soutien du ministère de l'Éducation du Québec et une contribution du Secrétariat d'État du Canada pour son programme de publication.

The International Center for Research on Bilingualism is a university research institution which receives a supporting grant from the Department of Education of Quebec and a contribution from the Secretary of State of Canada for its publication programme.

© 1981 CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE SUR LE BILINGUISME
Tous droits réservés. Imprimé au Canada
Dépôt légal (Québec) 3^e trimestre 1981
ISBN 2-89219-102-5

TABLE DES MATIERES

	Page
L'élaboration du matériel pédagogique pour des publics adultes Gisèle Painchaud-Leblanc.....	1
L'élaboration d'un programme d'études en français langue seconde à partir des données récentes en didactique des langues Cécile Tardif et Marthe Comeau.....	13
Terminologie et didactique des langues de spécialité (Lsp) Guy Rondeau.....	18
"Il faut rendre à César..." ou "Plaidoyer pour une réhabilitation de la pédagogie en didactique des langues étrangères" Robert Galisson.....	28
L'utilisation pédagogique de la notion d'actes de parole Gerardo Alvarez.....	59
Quelques remarques à propos d' <i>Un niveau-seuil</i> Françoise Algardy.....	73
Structuration versus expression et enseignement du français langue maternelle (Etude empirique de la situation de production de dis- cours en classe) Gilles Lemire.....	80
Réflexions sur le "Comment" en didactique des langues étrangères Patrick Charaudeau.....	112
La notion de simplification dans l'acquisition des langues étrangères : quelques considérations nouvelles Nicolas-Christian Ragusich.....	116
Le matériel didactique Proposition de collage pour figurer les rêveries d'un concepteur solitaire Claude Bédard-Claret.....	123
Tentatives de mise en application de l'approche communicative au niveau collégial : quelques problèmes concrets Marcel Perez.....	140

INTRODUCTION

Les écrits présentés dans ce cahier sont l'expression du *premier colloque sur la didactique des langues** tenue à l'Université Laval les 7-8 et 9 octobre 1980 sur le thème *Problèmes en enseignement fonctionnel des langues*. Ce colloque organisé dans le cadre du G.R.E.D.I.L. (Groupe de recherches en didactique des langues) par trois de ses membres Gerardo Alvarez, Ronald Sheen et la soussignée avait pour but de réunir autour de chercheurs-invités, des professeurs, chercheurs, chargés de cours, maîtres de langue et étudiants gradués oeuvrant en didactique des langues et particulièrement préoccupés par le thème retenu.

Les apports de cette rencontre sont nombreux. Il s'agissait d'une part de resserrer ou de nouer des liens et de permettre à des collègues d'établissements différents d'amorcer un dialogue. D'autre part, l'occasion était fournie à différents groupes de participants (étudiants/professeurs, théoriciens/praticiens) de se rencontrer et de discuter de préoccupations communes envisagées sous des angles différents.

De plus, ce colloque se voulait l'amorce d'une véritable collaboration où l'on confronterait des théories parfois hésitantes et des méthodes tout aussi fragiles, où chacun ferait part avec confiance de ses accords et désaccords, de ses résultats, de ses hésitations et des difficultés rencontrées.

Les textes présentés dans ce cahier constituent par conséquent de véritables instruments de travail tout aussi variés par leur style que par les propositions qui y sont avancées et pour lesquels le moule d'uniformisation-avant-publication a été évité.

Nous espérons pouvoir organiser un deuxième puis un troisième colloque analogue à celui-ci mais nous ignorons pour l'instant s'il sera possible de réaliser ce vœu annuellement!

Diane Huot

* Toutes les séances ayant été enregistrées, la transcription des discussions qui ont eu lieu autour des communications présentées à ce colloque peut être consultée au Département de langues et linguistiques de l'Université Laval.

Nous remercions le Doyen de la Faculté des lettres, monsieur Lorne Laforge, qui nous a aidé à obtenir les fonds nécessaires à la réalisation de ce colloque.

L'ELABORATION DU MATERIEL PEDAGOGIQUE POUR DES PUBLICS ADULTES

Gisèle PAINCHAUD-LEBLANC

Université de Montréal

L'intérêt que l'on porte actuellement aux publics adultes dans le domaine de la didactique des langues vivantes est en grande partie attribuable aux travaux du Conseil de l'Europe qui ont eu pour conséquence la mise en évidence des exigences particulières de l'intervention éducative auprès des adultes. Pour répondre à des demandes pressantes de formation auxquelles les approches habituelles ne pouvaient satisfaire d'une manière adéquate, des concepts tels que ceux de besoins langagiers, de niveau seuil, d'unités capitalisables, de langues de spécialité, de cours de langue fonctionnels, se sont développés au fur et à mesure que se précisait la problématique de l'enseignement des langues aux adultes.

A l'heure de l'approche communicative, l'élaboration du matériel pédagogique à l'intention des publics adultes, représente l'une des dimensions de l'intervention éducative, mais non la seule il s'en faut, ayant fait l'objet de plusieurs initiatives plus ou moins heureuses au cours des dernières années.

Le plus souvent l'effort a porté principalement sur la définition de nouveaux contenus et sur l'ordre de présentation plutôt que sur les modalités d'appropriation de ces contenus, en égard au temps requis et à la qualité des apprentissages.

Sans vouloir nier le rôle prépondérant du contenu d'apprentissage, il y a lieu de faire place également aux moyens ou aux stratégies proposées pour que s'effectuent les apprentissages projetés. C'est dans le contexte plus général de la formation des adultes que sera abordée l'élaboration du matériel pédagogique. Il convient cependant de faire deux remarques préalables à ce sujet. D'abord le terme "pédagogique", à cause de son étymologie, est peu usité dans le domaine de l'éducation des adultes. Ensuite, et suivant en cela Richerich (1976), il vaudrait mieux parler de matériel d'apprentissage, puisqu'en définitive, le matériel sert à créer les conditions devant permettre la réalisation de l'apprentissage.

Après avoir rappelé quelques caractéristiques des publics adultes dont on tient habituellement compte dans le domaine de l'éducation des adultes, quelques expériences québécoises en matière d'élaboration de matériel d'apprentissage seront examinées.

A) Quelques caractéristiques des publics adultes

On admet volontiers que les apprenants adultes n'ont pas, en situation d'apprentissage, des comportements identiques à ceux des enfants ou des adolescents. Les différences observées proviendraient de quelques caractéristiques que partagent à divers degrés les publics adultes et qu'il convient de respecter dans la mise en oeuvre d'activités éducatives à leur intention. (Miller, 1964; Knowles, 1970; Kidd, 1973) parmi les plus importantes, on retrouve la tendance à l'autonomie, l'importance de l'expérience acquise quelle que soit, la motivation à l'apprentissage qui provient souvent de problèmes à résoudre et le désir d'utiliser le plus rapidement possible les apprentissages réalisés.

1. La tendance à l'autonomie

Contrairement à l'enfant, l'adulte se perçoit comme responsable de la plupart des décisions concernant l'organisation de sa vie et les attentes de la société à son égard le confirme dans cette perception. Ceci ne signifie aucunement que tous les adultes jouissent du même degré d'autonomie, mais bien que leurs aspirations vont dans ce sens.

Cette conception de l'adulte se traduit au plan de l'approche éducative par le souci de faire participer l'apprenant, de lui faire jouer un rôle actif tout au long du processus d'apprentissage, et, de rechercher sa collaboration à chacune des phases de l'apprentissage. Si on se place dans cette perspective, le matériel doit être conçu de manière à laisser une place à l'initiative individuelle et doit avoir suffisamment de flexibilité pour permettre divers parcours.

2. Le rôle de l'expérience acquise

D'une manière générale, on considère que l'adulte constitue un réservoir d'expériences accumulées pouvant servir de point de départ, d'ancrage à de nouvelles acquisitions. Reconnaître que l'adulte possède des capacités et essayer d'en tenir compte au plan de l'enseignement conduit obligatoirement à la prise en compte des différences individuelles. Les publics adultes sont hétérogènes au plan de l'âge, du degré de scolarité, de l'origine ethnique, des styles d'apprentissage, de la profession, etc. On comprendra dès lors que les cours de langues s'adressant à un public indéterminé aient été jugés insatisfaisants. L'élaboration du matériel doit donc se faire en fonction des publics bien définis pour qu'il soit adapté au niveau du contenu et à celui des activités d'apprentissage proposées. Il serait, par exemple, inadéquat d'inclure des consignes écrites pour le cas des immigrants analphabètes ou de refuser de donner les règles de fonctionnement de la langue à des adultes scolarisés qui le réclameraient.

3. La motivation à l'apprentissage provenant de problèmes à résoudre

Alors qu'il est normal ou habituel pour un enfant et un adolescent d'aborder l'apprentissage sous l'angle des matières à apprendre, qu'il s'agisse des mathématiques, de l'histoire, etc., l'adulte s'engage dans un processus d'apprentissage pour résoudre un problème auquel il est confronté ou pour atteindre un but qu'il s'est fixé. Une mère, par exemple, s'inscrit à un cours de psychologie de l'adolescence pour mieux comprendre ses enfants adolescents. Une autre personne se retrouvera dans un cours de langue pour pouvoir rédiger des rapports ou mieux comprendre les clients au téléphone ou encore pour faire un voyage. Le contenu et les activités d'apprentissage proposés doivent permettre d'établir le lien entre l'objectif que l'adulte cherche à atteindre et ce qu'on lui propose de faire dans le cadre d'un cours. Il n'est pas évident, par exemple, qu'apprendre des règles de grammaire va permettre éventuellement de répondre au téléphone. Par conséquent le matériel doit être relié à l'objectif poursuivi par l'adulte, sinon le projet d'apprentissage sera vite abandonné.

4. La réutilisation des habiletés acquises

L'adulte aux prises avec de nombreuses exigences personnelles et professionnelles a peu de temps à consacrer à l'apprentissage et il est naturellement pressé de faire une utilisation immédiate des habiletés acquises. Attendre des mois, voire même des années, avant d'être en mesure de se servir des habiletés développées dans le cadre d'un cours, par exemple, risque de mener au découragement et finalement à l'abandon.

Toute approche permettant de segmenter le contenu de telle sorte que les acquisitions puissent être réutilisées dans des contextes authentiques limités répondrait mieux aux attentes des apprenants adultes. Au plan de l'élaboration du matériel, cette exigence serait satisfaite par la formulation d'objectifs d'apprentissage axés davantage sur l'utilisation de la langue que sur la connaissance des règles de la langue.

A la lumière des remarques précédentes, il est plus facile de comprendre l'insatisfaction ressentie par les publics adultes face à des pratiques d'enseignement directives, peu diversifiées et surtout préoccupées de l'aspect formel de la langue.

Le matériel d'apprentissage le plus récent a été élaboré afin de mieux répondre aux exigences des publics adultes.

B) Quelques expériences d'élaboration de matériel d'apprentissage

L'élaboration du matériel pédagogique pour des publics adultes comporte des impératifs, qui, sans être contradictoires, sont parfois difficiles à concilier. Le contenu doit correspondre aux attentes des apprenants et doit, par conséquent, être pertinent, quels que soient les critères choisis

pour le définir; il doit, en outre, permettre d'accéder à la capacité de communiquer dans des situations authentiques, et cela, dans un délai raisonnable. Les moyens proposés pour l'appropriation de ce contenu doivent être variés et laisser place à l'initiative individuelle. Comme, par ailleurs, il n'est pas toujours rentable d'élaborer du matériel pour des groupes très restreints d'apprenants, la tendance actuelle consiste à créer des unités autonomes d'apprentissage, nécessitant une intervention minimale de l'enseignant, et pouvant s'agencer au gré des besoins et des intérêts de divers groupes d'adultes. Le matériel de quelque envergure élaboré au cours des deux dernières années se situe dans une telle optique.

L'examen succinct de quelques expériences se réclamant de l'approche communicative se fera d'abord du point de vue de la sélection des éléments (qu'est-ce qu'on apprend) et ensuite de celui de l'organisation des activités d'apprentissage (comment on apprend)(1).

1. La sélection des éléments

Le cours élaboré par la CECM⁽²⁾ s'adresse à un public hétérogène et vise l'acquisition du minimum essentiel pour communiquer dans les situations courantes de la vie quotidienne. C'est en s'inspirant du *Niveau-seuil* et en tirant profit de l'expérience acquise avec les clientèles adultes fréquentant cette institution qu'on a pu déterminer qu'une vingtaine de fonctions langagières pourraient faire l'objet du cours. A titre d'exemple, on retrouve parmi ces fonctions "Se présenter et présenter quelqu'un", "Obtenir un renseignement d'un préposé", "Décliner son identité", "Demander l'opinion de quelqu'un - donner son opinion", "Exprimer ses goûts", "Inviter", "Féliciter", etc. Mais, outre ces fonctions langagières, le cours comporte aussi quelques situations telles que "au téléphone", "soins médicaux", "achat courant" correspondant à des besoins de communication jugés prioritaires par les apprenants et qui ne s'abordent pas aisément sous l'angle des fonctions langagières présentées isolément (Bergeron, 1980).

Le cours se présente sous la forme d'une trentaine d'unités d'enseignement de deux niveaux de difficulté. Les unités de chacun de ces niveaux peuvent en principe s'enseigner sans séquence préétablie.

Une autre expérience présentement en cours, à Ottawa cette fois, doit être considérée comme un effort d'adaptation aux nouvelles pratiques communicatives. Au lieu de faire de l'inventaire des fonctions langagières le point de départ de la sélection du contenu, on a préféré retenir un

1. Le matériel dont il est fait état ici a été élaboré par des *enseignants* partiellement ou entièrement libérés de leur tâche d'enseignement à cette fin.
2. Commission des écoles catholiques de Montréal.

contenu morpho-syntaxique et lexical ayant fait ses preuves⁽³⁾ auquel on a superposé une série de fonctions. C'est donc en quelque sorte une reformulation du contenu du premier niveau d'enseignement, une tentative de réconciliation des objectifs grammaticaux et des objectifs fonctionnels, au sens où Shaw (1977) l'entend. La progression dans la présentation des éléments n'est certes pas aussi rigoureuse dans la mesure où elle est subordonnée aux fonctions, mais elle subsiste quand même comme guide.

Si maintenant on examine la sélection des éléments pour l'apprentissage d'un contenu spécifique destiné à des adultes possédant les éléments de base du français, on constate que les problèmes se posent naturellement d'une manière différente. On verra successivement comment la sélection du contenu s'est faite pour le cas de la langue de travail des fonctionnaires fédéraux et celle des infirmières et secrétaires immigrantes souhaitant exercer leur profession en français.

Les familles professionnelles sont nombreuses au sein de la Fonction publique fédérale. Deux stratégies d'élaboration étaient envisageables : prévoir du matériel répondant aux besoins spécifiques de chacune des occupations qu'on peut y retrouver, du douanier au gardien de musée, en passant par l'agent de dotation en personnel et l'agronome, ou bien essayer de produire un matériel d'usage plus général en mettant l'accent sur les activités langagières communes à la plupart de ces occupations. C'est cette dernière option qui a été retenue.

La première étape a consisté à faire l'inventaire des activités langagières les plus courantes à partir de l'examen des tâches que comportaient les postes de travail. Par exemple, parmi les tâches les plus fréquemment mentionnées, on retrouve la lecture de circulaires, de bulletins, de notes de service, pour se tenir au courant des nouveaux règlements et des nouvelles procédures. Pour certaines catégories occupationnelles, entre autres le personnel de secrétariat, il est essentiel d'être en mesure de prendre des appels téléphoniques. En effectuant des regroupements par thèmes, tels que "Documents techniques", "Note, lettre, circulaire", "Opérations téléphoniques", "Réunion", on a, par la suite, circonscrit le contenu langagier devant faire objet d'apprentissage après avoir au préalable procédé à une étude de documents authentiques. Le matériel élaboré se présente sous la forme de douze unités d'apprentissage. Les objectifs d'apprentissage sont clairement énoncés et une série d'activités est proposée pour les atteindre (Desmarais, 1980).

-
3. Il s'agit en l'occurrence du contenu de la méthode *Dialogue-Canada I* élaborée par une équipe de spécialistes de la Commission de la Fonction publique du Gouvernement du Canada.

Pour aider les infirmières et les secrétaires immigrantes à mieux s'intégrer au milieu de travail, le Ministère de l'Immigration du Québec a été amené à offrir des cours dont l'objectif principal était de faire acquérir la langue de travail. Il s'avère que pour bon nombre d'immigrants, les cours de contenu général dispensés dans les COFI ou par d'autres institutions ne permettent pas d'acquérir une connaissance suffisante du français pour, par exemple, exercer le métier de secrétaire ou d'infirmière.

Dans le but d'établir le contenu langagier devant faire l'objet du cours destiné aux infirmières une enquête a été réalisée auprès d'infirmières francophones afin de dresser un inventaire des situations langagières les plus fréquentes. Les résultats ont démontré que la majeure partie des échanges se réalisaient entre le patient et l'infirmière, et plus occasionnellement entre infirmières, entre infirmière et médecin ou parents du patient. Cette liste a par la suite été présentée à des groupes d'infirmières immigrantes pour s'assurer de la pertinence du contenu. Mais comme elle comprenait uniquement des énoncés du type "l'infirmière explique un traitement au patient", "l'infirmière informe le patient des examens qu'il aura à subir pendant la journée", "le patient demande quelqu'un ou quelque chose", etc., on ignorait totalement comment ces fonctions se réalisaient dans les situations réelles. Quelques enregistrements ont pu être effectués dans un hôpital, mais étant donné les problèmes que posait une telle procédure au plan de l'éthique, sans oublier les difficultés d'ordre pratique, on a demandé à des infirmières en exercice de simuler les échanges qu'on retrouve le plus souvent dans la relation patient-infirmière, à partir de la liste établie préalablement.

Le contenu du cours se présente donc sous la forme d'enregistrements où sont exemplifiés une série d'échanges se produisant fréquemment entre le patient et l'infirmière.

La même démarche a été suivie pour le personnel de secrétariat, avec cette fois une collecte de documents authentiques écrits et oraux. Pour ce cas précis, le contenu du cours comprenait également des aspects plus techniques tels que l'orthographe du français et quelques éléments de rédaction administrative (les formules de politesse, la mise en page, etc.).

Il faut bien préciser cependant que ces cours s'adressent à des immigrants ayant déjà exercé la profession d'infirmière ou de secrétaire dans leur pays d'origine et qu'il ne s'agit pas de formation professionnelle mais bien de formation en langue.

Pour le cas des adultes, la sélection du contenu se fait d'une manière très pragmatique, vraisemblablement parce que les situations d'usage de la langue sont prévisibles.

Dès qu'on sort de l'ornière des progressions rigoureuses et des approches plus traditionnelles, l'organisation des activités d'apprentissage doit être repensée, voire réinventée, dans la perspective de l'adaptation de l'intervention éducative au rythme, aux stratégies et aux objectifs d'apprentissage des apprenants adultes.

2. L'organisation des activités d'apprentissage

Dans un article récent publié dans le *Modern Language Journal*, McKay (1980) faisait remarquer que l'approche communicative, dans sa version salle de classe, se ramène essentiellement à deux types d'activités : la simulation et les exercices à partir de documents authentiques ou réalistes.

La place qu'occupe le document authentique se justifie pleinement selon Candlin (1976) par l'exigence de présenter les énoncés en contexte, dans un texte suivi, pour que l'intention énonciative soit clairement identifiée.

A cette justification d'ordre linguistique s'ajoutent des considérations relevant de l'apprentissage. Ainsi les études sur l'acquisition tendent à montrer que si l'apprenant est exposé à des données linguistiques variées, il a de meilleures chances de formuler des hypothèses justes au sujet de la langue. Il y a également le fait souligné par Roulet (1976) et Krashen (1978) que les apprenants ont une capacité d'apprentissage de la langue qui dépasse largement notre capacité de l'enseigner, c'est-à-dire de rendre explicite tous les éléments devant être appris pour maîtriser une langue.

De plus, si on en croit les recherches sur les styles d'apprentissage, imposer une démarche et une seule à un groupe d'apprenants donne risque d'en favoriser quelques-uns au détriment des autres.

Enfin, dans une perspective d'autonomisation de l'apprentissage, il convient de mettre l'apprenant le plus rapidement possible en contact avec des exemples de discours authentiques afin de lui permettre de développer des stratégies de décodage et éventuellement des techniques qui lui permettront de continuer son apprentissage en milieu naturel lorsque l'aide de l'enseignant ne sera plus disponible.

Pour toutes les expériences mentionnées précédemment, le document authentique, dans son acception la plus poussée - soit le texte oral ou écrit conçu à des fins autres que l'enseignement des langues - ou dans sa version atténuée, soit le document réaliste qui, notamment pour les textes oraux, a été expurgé des bruits ambiants ou a été fabriqué sans scénario par des personnes qui ont l'habitude de réaliser les échanges qui y sont exemplifiés - constitue l'élément matériel le plus important.

Les textes sonores utilisés à la CECM sont du type réaliste où, à la suite de la présentation en classe d'une fonction langagière et de quelques-unes de ses réalisations ou variantes, les apprenants écoutent un document sonore illustrant l'emploi de la fonction présentée, la tâche consistant essentiellement à identifier les paramètres de la situation langagière dans laquelle se produit une réalisation donnée.

Une démarche semblable est suivie à Ottawa pour le cours de contenu général où le travail avec le document "réaliste" est précédé d'une présentation en groupe.

Quant à la langue de travail pour les fonctionnaires fédéraux, le matériel se présente sous forme d'unités, dont le principe organisateur est l'activité langagière, téléphoner par exemple, ou le texte, par exemple, "notes, lettres, circulaires". Pour le cas de l'unité "opérations téléphoniques", à part les enregistrements accompagnés des exercices, les apprenants disposent d'un schéma où l'éventail des possibilités est présenté pour tous les actes langagiers propres aux communications téléphoniques.

La préparation des documents authentiques prend diverses modalités et peut varier considérablement selon que le contenu est général ou spécifique, selon le niveau de connaissance de la langue de l'apprenant et selon les hypothèses concernant l'apprentissage de la langue auxquelles on souscrit.

Les documents authentiques illustrant des situations du milieu de travail réfèrent à du connu, en ce sens que les messages transmis sont le plus souvent prévisibles une fois le type de situation identifié.

Le matériel préparé par le Ministère de l'Immigration à l'intention des infirmières peut servir à illustrer comment on peut rapidement élaborer du matériel avec des ressources limitées.

Pour chacun des documents sonores, l'apprenant dispose d'une série d'exercices ayant pour objectif principal de le mettre en relation avec des exemples de discours tirés du milieu hospitalier. Le niveau de difficulté des exercices varie, mais il n'est tenu compte d'aucune autre forme de progression.

On retrouve des exercices de compréhension auditive, des exercices visant l'acquisition de points particuliers, par exemple la signification de certains éléments du discours ou l'acquisition du vocabulaire technique, et des exercices d'expression orale.

Les exercices de compréhension orale se présentent sous plusieurs modèles.

Les exercices sous forme de questions avec distracteurs vérifient la compréhension d'un élément isolé. On aura, par exemple,

- a) la patiente souffre d'allergie
- b) la patiente souffre d'anémie
- c) la patiente souffre d'urémie

où l'apprenant doit indiquer le mot technique étant utilisé dans le dialogue.

L'exercice devient plus complexe lorsque le distracteur résume une phrase du dialogue telle que "J'ai pas dormi la nuit dernière"

- a) la patiente a très bien dormi
- b) la patiente n'a pas dormi
- c) la patiente a mal dormi.

Dans les exercices de prévision, l'apprenant dispose du texte écrit du dialogue où certains mots ont été omis et leur place laissée en blanc. L'exercice consiste à identifier les mots qui manquent, à partir de l'écoute du dialogue. Les blancs peuvent figurer systématiquement, par exemple, au onzième mot, comme ils peuvent apparaître d'une manière sélective à la place du vocabulaire technique ou des unités grammaticales.

D'autres exercices dépendent du contenu du dialogue. Par exemple, un exercice consistera à demander à l'apprenant de faire la liste des examens que la patiente va passer. Un autre pourra se présenter de la façon suivante :

"Dans quel ordre l'infirmière annonce-t-elle à la patiente les examens suivants :

histoire de cas
analyse d'urine
rayons X
formule sanguine
glycémie
électrocardiogramme".

On trouve également des exercices demandant à l'apprenant des données factuelles figurant dans le dialogue. Par exemple,

Le nom du patient _____
Le nom de l'examen _____
La date de l'examen _____

D'autres exercices visent l'acquisition de vocabulaire technique, ou ce qui semble davantage essentiel dans le milieu hospitalier, à donner des définitions simples, facilement compréhensibles par le patient, de ces termes techniques.

Pour l'exercice suivant, l'apprenant a pour consigne d'indiquer comment l'infirmière définit une série de termes :

1. la formule sanguine, c'est _____
2. une azotémie, ça veut dire _____
3. un électrocardiogramme, c'est _____
4. un VDRL, c'est-à-dire tout simplement _____

Enfin, les exercices d'expression orale se font surtout par le biais du jeu de rôle, l'apprenant jouant toujours le rôle de l'infirmière. De tels exercices se présentent sous forme de consignes du type :

Plan du jeu de rôle

1. Saluer le patient
2. Demander de ses nouvelles
3. Annoncer le traitement
4. Expliquer le traitement
5. Saluer.

Ces exercices représentent autant de problèmes que les apprenants sont amenés à résoudre au cours de leur processus d'apprentissage. Les exemples donnés ne constituent qu'une faible partie de l'ensemble que comprend le cours. Comme pour donner la réponse à la question posée il est parfois nécessaire de faire plusieurs écoutes du dialogue, les apprenants sans trop s'en rendre compte, développent leur aptitude à la compréhension. Après 90 heures de cours, tous les apprenants déclaraient comprendre presque tous les messages qui leur étaient adressés en français dans leur milieu de travail.

Il est intéressant de souligner que l'apprentissage semble se faire simultanément à deux niveaux. Le premier est explicite et attendu car il découle des exercices prévus. Le deuxième, par contre, est plus global et semble se produire parce que l'apprenant, pour résoudre les problèmes qui lui sont posés, est obligé de décoder, au moins minimalement, tous les éléments contenus dans le dialogue.

Conclusion

En conclusion, on peut dire que le matériel d'apprentissage présenté succinctement dans les pages précédentes respecte les caractéristiques générales des publics adultes définies au début.

Comme l'utilisation du matériel n'est pas subordonnée au respect d'une progression rigoureuse, l'apprenant a la possibilité de faire des choix correspondant davantage à ses objectifs personnels. L'organisation des activités au sein du groupe-classe est également plus souple puisqu'on permet le travail en équipe et même le travail personnel, plus particulièrement dans les cours de type intensif.

Le matériel étant élaboré en fonction de publics bien définis, on essaie de tenir compte de la diversité des expériences au plan des contenus mais également au plan de l'organisation des activités d'apprentissage.

L'apprentissage à l'aide de documents authentiques ou réalistes, plus précisément pour le cas de la langue de travail, rend les activités de salle de classe moins artificielles et plus évidemment en relation avec les situations prévues d'utilisation.

Enfin la formulation d'objectifs d'apprentissage correspondant à l'usage de la langue répond mieux aux attentes des apprenants adultes que des listes de structures ou de notions grammaticales, car de tels objectifs permettent de voir clairement la pertinence des apprentissages proposés.

On a donc un matériel beaucoup moins linéaire, des possibilités d'aménagement en fonction des objectifs et des préférences des apprenants, et une plus grande variété dans le déroulement des activités. Au lieu d'imposer une démarche stricte dans l'ordre d'acquisition, ce type de matériel incite

l'apprenant à la découverte des faits de langue, en accord avec les questions qu'il se pose au fur et à mesure qu'il avance dans l'apprentissage. Cet appel à l'initiative, la prise en charge, permet à l'apprenant de comprendre progressivement qu'il n'est pas complètement démuni face à l'apprentissage de la langue et qu'il n'est pas nécessaire que l'enseignant intervienne constamment pour que l'apprentissage puisse se réaliser.

En outre, à partir de l'expérience déjà acquise avec ce type de matériel, on peut dire que la motivation tend à augmenter comme en témoignent des apprenants eux-mêmes et aussi leur assiduité aux cours.

De plus, une telle approche permet aux apprenants de développer leur compréhension orale très rapidement avec comme résultat qu'ils recherchent au lieu de les éviter les occasions de contact avec la langue dans des situations de communication authentique.

Enfin, le fait que les apprenants, de concert avec l'enseignant, puissent choisir parmi le matériel disponible, faire des plans d'apprentissage et prendre des décisions concernant le déroulement des activités représente un changement important relativement aux pratiques antérieures d'enseignement du français.

En attendant que les recherches sur l'apprentissage d'une langue vivante à l'âge adulte ainsi que celles portant sur tous les paramètres de la communication soient plus avancées, il semble plus prudent de mettre à la disposition des adultes des matériaux langagiers permettant des démarches souples, tant de la part de l'enseignant que de l'apprenant. Comme le suggérait Richterich, il faut avoir le courage de faire et d'utiliser du provisoire et de l'éphémère.

REFERENCES

- BERGERON, Jocelyne et al., 1980, *Cours modulaire de français essentiel pour adultes*, Montréal, Commission des Ecoles Catholiques de Montréal.
- CANDLIN, C.N., 1976, *Communicative language teaching and the debt to pragmatics, Semantics : Theory and Application*. Washington, D.C., Georgetown University Press.
- DESMARAIS, Lise, 1979, *Langue de travail - douze modules*, Ottawa, Commission de la Fonction publique (ronéo).
- KIDD, J.R., 1973, *How Adults Learn*, New York, Association Press.
- KNOWLES, Malcolm S., 1970, *The Modern Practice of Adult Education*, New York, Association Press.
- KRASHEN, Stephen D., 1978, Relating theory and practice in adult second language acquisition, *Speaq* 2 (2), 9-32.
- McKAY, Sandra Lee, 1980, On Notional syllabuses, *The Modern Language Journal*. 64 (2), 179-186.
- MILLER, Harry L., 1964, *Teaching and Learning in Adult Education*, New York, The MacMillan Company.
- NOVEL, Françoise et Alfred OUELLET, 1980, *Cours expérimental pour infirmières : analyse des exercices et pratique pédagogique*, Montréal, Ministère de l'Immigration.
- RICHTERICH, R., 1976, Essai d'application d'un cadre de référence pragmatique à la réalisation de matériels d'apprentissage du français langue étrangère, *Bulletin CILA*, 24, 45-62.
- ROULET, Eddy, 1976, *Un niveau-seuil - Présentation et guide d'emploi*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- SHAW, A.M., 1977, Foreign-language syllabus development, *Language Teaching Abstracts*, X (16), 217-233.

L'ELABORATION D'UN PROGRAMME D'ETUDES EN FRANCAIS LANGUE SECONDE A PARTIR DES DONNEES RECENTES EN DIDACTIQUE DES LANGUES

Cécile TARDIF
Marthe COMEAU

Ministère de l'Education du Québec

Depuis quelques années, le besoin d'élaborer un nouveau programme de français langue seconde (FL2) se faisait sentir dans le milieu. Une étude effectuée en 1977 par le ministère de l'Education du Québec (M.E.Q.) auprès des responsables de l'enseignement du français langue seconde(1) l'a fait ressortir très clairement. Il s'est avéré que le programme-cadre alors en vigueur dans les écoles de la province ne répondait plus aux besoins du milieu. On souhaitait un programme plus précis qui déterminerait des objectifs à atteindre et qui préciserait les contenus d'apprentissage.

Les résultats de cette étude ainsi que ceux de la consultation sur *Le livre vert*(2) ont incité le M.E.Q. à entreprendre l'élaboration d'un nouveau programme de FL2 destiné aux élèves du niveau secondaire.

Il était essentiel que ce nouveau programme tienne compte des données récentes dans le domaine de la didactique des langues tout en étant conforme au cadre d'élaboration des programmes d'études du M.E.Q. A l'intérieur de ce cadre un programme d'étude se définit comme étant un "document pédagogique officiel qui précise un ensemble structuré d'objectifs de formation et de contenus d'apprentissage prévus pour les élèves durant une période donnée"(3).

On précise également quels doivent être les éléments constitutifs d'un programme,

- une introduction qui présente la justification du nouveau programme, ses orientations, ses fondements, etc.;
- un contenu présenté en termes d'objectifs de comportement observables et mesurables;
- une approche évaluative à privilégier;
- une bibliographie.

Afin de réaliser un programme qui réponde le plus adéquatement possible aux besoins du milieu, l'équipe de rédaction a procédé, dans une première étape, à une analyse formelle des besoins. Il est important de noter que cette analyse n'a pas été faite en termes de *besoins langagiers* des élèves. En effet, une analyse de ce genre semble pertinente dans la mesure où elle vise à établir les besoins langagiers de publics particuliers (gardiens de musée, infirmières, etc.) auxquels un programme bien précis tenterait de

répondre. Il s'agit généralement de publics d'adultes. Il est plus difficile de cerner les besoins langagiers des adolescents car bien souvent les élèves du secondaire n'ont pas de besoins réels à part ceux que leur crée l'obligation d'apprendre la langue seconde à l'école. Dans la plupart des cas, les besoins langagiers ne peuvent être prévus qu'en fonction d'une utilisation éventuelle de la langue.

Cette analyse formelle de besoins procède de la même démarche que les analyses qui précisent les objectifs d'apprentissage dans n'importe lequel programme d'étude. Elle⁽⁴⁾ a été réalisée à l'automne 1978 à partir des modèles de Klein, English et Kaufman⁽⁵⁾ qui envisagent plutôt l'analyse de besoins comme un procédé de validation d'objectifs généraux de programmes d'études. Cette perspective permet de vérifier si les buts proposés répondent à une volonté collective liée au milieu et non seulement aux besoins des individus. Une enquête a été menée auprès de parents, de cadres scolaires, de conseillers pédagogiques, d'enseignants choisis selon un échantillonnage représentatif des diverses régions administratives du Québec dans le but de déterminer la nature des objectifs généraux à atteindre à la fin de chaque cycle du secondaire. L'analyse des résultats a fait ressortir deux points principaux, à savoir :

- accorder la priorité à la communication orale;
- retenir des objectifs d'ordre principalement utilitaire.

Une autre étude⁽⁶⁾ a été menée en complément en février 1979 auprès d'élèves non-francophones du secondaire en vue de connaître les activités d'apprentissage qu'ils aimeraient voir privilégier dans la salle de classe. Bien que les résultats de cette étude aient été utiles principalement à l'élaboration du guide pédagogique qui accompagne le programme, les renseignements obtenus ont permis de tenir compte des intérêts des élèves dans le choix et l'élaboration des objectifs terminaux du programme.

Les besoins qui se sont dégagés au cours de l'enquête ont été traduits en objectifs de comportement. Ils ont également mis en évidence l'aspect communicatif de la langue.

La formulation des objectifs a fait apparaître de nombreuses difficultés qu'illustrent les remarques suivantes :

- Dans l'optique d'une approche communicative, les objectifs ne peuvent être de type linguistique ni faire référence à des situations d'apprentissage puisqu'ils doivent être observables et mesurables. En effet, dans un cadre scolaire il n'est guère possible de faire abstraction de l'évaluation.

Les objectifs du programme ont donc été formulés à partir de fonctions et de notions. Mais le classement rigoureux des fonctions, des notions générales ou spécifiques, des actes de parole, etc. s'étant avéré très difficile, cette terminologie

n'a pas été retenue. Il lui a été préféré un langage simple non hermétique et non spécialisé.

- Lors du choix des énoncés qu'on appellera réalisations langagières, on a constaté qu'il était impossible d'exiger de l'élève qu'il connaisse et utilise toutes les variétés de langue qui se retrouvent dans diverses situations de communication authentiques. On a donc retenu les réalisations langagières
 - . susceptibles d'être utilisées par des locuteurs francophones;
 - . correspondant à la langue orale;
 - . se rapprochant le plus de la langue "standard".
- Une répartition des contenus pour chacune des années du secondaire paraissait souhaitable compte tenu des crédits accordés aux élèves lors de la réussite aux examens. Les objectifs ne comportant pas de progression linguistique linéaire, la répartition s'avérait fort difficile. Elle a été effectuée de façon intuitive et arbitraire certes, mais elle est basée essentiellement sur les avis des enseignants et des conseillers pédagogiques.
- Bien que le programme mette l'accent sur l'aspect communicatif de la langue, il est certain que l'élève aura, à un moment donné de son apprentissage, à manipuler des éléments grammaticaux.

L'insertion des contenus grammaticaux dans un programme de type communicatif n'est pas chose facile. A l'instar des travaux de Janine Courtillon sur le sujet(7), il a été résolu de présenter à la suite de chacun des objectifs de communication orale des repères grammaticaux qui présentent les éléments considérés comme essentiels à l'atteinte de l'objectif.

De plus, une synthèse des éléments grammaticaux est présentée à la suite des objectifs de communication orale. Cette synthèse permettra à l'enseignant d'avoir une vue d'ensemble du contenu grammatical à enseigner et de présenter au moment jugé le plus opportun les éléments qui ne se retrouvent pas dans les repères grammaticaux.

- Afin de respecter les besoins exprimés par le milieu, le programme accorde la priorité à la communication orale. Les objectifs de communication écrite (lecture et écriture), tout en étant moins ambitieux que ceux de la communication orale, sont de type communicatif et donc centrés sur une utilisation courante de la langue écrite. Le choix du contenu syntaxique et orthographique

nécessaire à l'atteinte des objectifs d'écriture a été fait de façon arbitraire à partir toutefois du type de documents que les élèves auront à produire : cartes postales, petites annonces, etc.

- Quant à l'évaluation de l'apprentissage, il faudra qu'il y ait adéquation entre les situations d'apprentissage et les situations d'évaluation. Ces dernières devront être le reflet d'une activité de communication qui soit la plus authentique possible et non pas uniquement le reflet d'exercices visant à contrôler, par exemple, l'assimilation d'un point précis de grammaire. Les instruments d'une évaluation adéquate de la compétence de communication restent à élaborer. Il est à souhaiter que les recherches présentement en cours puissent nous éclairer dans ce domaine.

Bref, les décisions prises face à toutes ces interrogations ont été marquées du signe de la prudence. Il reste à espérer que l'expérimentation du programme dans son milieu réel d'utilisation permette d'apporter les corrections et les modifications nécessaires.

REFERENCES

1. MINISTERE DE L'EDUCATION, 1977, "Description de la situation de l'enseignement des langues secondes, anglais langue seconde et français langue seconde, telle que perçue par les commissions scolaires", *Etudes et documents*, D.G.D.P., 16-0114.
2. MINISTERE DE L'EDUCATION, 1977, *L'enseignement primaire et secondaire au Québec*, Livre vert.
3. MINISTERE DE L'EDUCATION, 1980, *Cadre relatif à l'élaboration des programmes et des guides pédagogiques*, D.G.D.P., avril, p. 12.
4. COMEAU, M., ARSENEAULT, R.-H. et EMARD, R., 1980, *Rapport sur les résultats d'une analyse de la perception des besoins relatifs à l'apprentissage du français, langue seconde, chez les élèves non-francophones des écoles secondaires du Québec*, Ministère de l'Education (D.G.D.P.), 16-3421.
5. ENGLISH, F.W. et KAUFMAN, R.A., 1975, *Needs Assessment*, Association for Supervision and Curriculum Development.

KLEIN, S., 1971, *Needs Assessment*, Evaluation Workshop I, an Orientation, C.T.B., McGraw Hill.
6. COMEAU, M., ARSENEAULT, R.-H. et EMARD, R., 1980, *Rapport d'un sondage auprès d'élèves non-francophones sur leurs intérêts relatifs à l'apprentissage du français*, Ministère de l'Education (D.G.D.P.), 16-3427, (sous presse).
7. COURTILLON, J., 1980, *Pratiques de communication et formes linguistiques*, Bonn, Deutscher Volkshochschul-Verband.

TERMINOLOGIE ET DIDACTIQUE DES LANGUES DE SPECIALITE (Lsp)

Guy RONDEAU

Université Laval

0. Introduction

Qu'il me soit d'abord permis d'exprimer mes remerciements aux organisateurs de ce colloque pour m'avoir invité à présenter l'exposé qui va suivre. Car, dans nos milieux, il est rare que l'on associe *terminologie à didactique des langues*, ou *didactique des langues à langues de spécialité*.

Cela tient à ce que, comme le montre l'histoire⁽¹⁾, les thèmes de recherche qu'aborde la didactique des langues sont toujours en rapport d'étroite coordination avec des faits d'ordre sociologique situés dans le temps et dans l'espace.

Ainsi, pour nos collègues européens qui participent au présent colloque, la notion de langues de spécialité comporte un aspect familier. En effet, la révolution industrielle de l'après-guerre a provoqué, en Europe, des mouvements migratoires importants qui ont eu pour résultats que, dans les années soixante surtout, de nombreux travailleurs, à tous les niveaux - de celui de l'ouvrier non qualifié à celui de l'ingénieur -, ont dû réapprendre dans une autre langue la terminologie de leur domaine de spécialisation. Ce fut le cas surtout pour les migrants en République fédérale allemande et en France. C'est ce phénomène sociologique qui a amené, entre autres, le Conseil de l'Europe à s'intéresser aux problèmes de la didactique des Lsp. Par ailleurs, la prééminence de la langue anglaise dans des domaines de pointe comme l'économie et l'informatique a créé, chez de nombreux spécialistes non anglophones de ces domaines, le besoin de se familiariser non seulement avec la langue anglaise, mais avec l'*English for Special Purposes (ESP)*. Il s'est donc établi en Europe une préoccupation particulière de la didactique des langues à l'égard des Lsp, qui remonte à une trentaine d'années.

Au Canada, par contre, la notion même de Lsp est pratiquement inconnue. Pour des motifs, encore ici d'ordre sociologique, mais totalement différents, la didactique des langues s'est intéressée surtout à l'enseignement au niveau élémentaire des langues dites secondes, le français surtout, et à l'enseignement (au Québec) du français, langue maternelle.

La "Loi sur les langues officielles", adoptée en 1969 par le parlement d'Ottawa, s'inspire de motifs politiques. Elle s'est traduite par l'injection de sommes très importantes dans la "bilinguisation" des fonctionnaires de l'administration fédérale, opération dont les objectifs ont été limités à l'enseignement de niveau élémentaire ou, à la rigueur, moyen, de la

langue seconde, sans aucune préoccupation, semble-t-il, à l'égard des différents domaines de spécialisation des fonctionnaires. Cette orientation se trouve parfaitement illustrée dans l'ensemble didactique *Dialogue Canada*.

Au Québec, jusqu'au moment de ce que l'on a appelé depuis la "Révolution tranquille", les langues de spécialité se sont confondues avec l'ESP. En effet, non seulement l'industrie et le commerce avaient-ils pour langue de travail l'anglais, mais même des disciplines comme la médecine, la chimie, la physique nucléaire étaient enseignées en anglais, ou du moins à partir d'ouvrages rédigés en langue anglaise. La Révolution tranquille fut un phénomène sociologique très important, qui a bouleversé la société québécoise; on constate cependant qu'elle n'a pas eu pour effet d'attirer l'attention des professeurs de langues sur la nécessité d'enseigner les Lsp en français. Même les Cofi(2), qui faisaient pourtant face à des situations linguistiques analogues à celles de l'Europe d'après-guerre, se sont confinés, semble-t-il, dans l'enseignement de niveau élémentaire du français aux immigrants, sans tenir compte des domaines de spécialisation des apprenants. Il aura fallu attendre la "Loi sur la langue officielle" (ou Charte de la langue française) pour qu'un organisme à vocation non pédagogique, l'Office de la langue française, se préoccupe des besoins de la société québécoise en terminologies de langue française. La même loi exige que tous les professionnels (de la santé, par exemple), aient une connaissance convenable du français, ce qui inclut le français dans leurs domaines de spécialisation respectifs. Or, il ne se trouve nulle part d'enseignement de Lsp adapté à leurs besoins.

En somme, au Canada et au Québec, les facteurs politico-sociologiques qui ont influencé la didactique des langues au cours des vingt dernières années ont eu pour effet, non pas de promouvoir la didactique des Lsp, mais de provoquer un renouvellement de la didactique des langues. Cela s'explique par le fait que nous accusions un retard considérable : en didactique des langues secondes, le matériel pédagogique avait été jusqu'alors importé directement, notamment de France et des USA (oui, même les "méthodes" de French!); en didactique du français, langue maternelle, la production de matériel était relativement peu importante; la formation des maîtres de langues laissait à désirer; la réflexion sur la didactique des langues commençait à peine à s'amorcer. Il était dès lors normal que, dans les années soixante surtout, le thème de recherche de la didactique des langues soit orienté principalement vers la langue générale plutôt que vers les langues de spécialité.

On voudra bien me pardonner cette trop longue introduction. Elle était, je crois, nécessaire pour justifier mon affirmation du début et pour la bonne compréhension de ce qui va suivre. Je me propose, d'abord de clarifier les concepts de *terminologie* et de *langues de spécialité* qui seront utilisés dans la suite de cet exposé, puis d'aborder un certain nombre de problèmes pédagogiques relatifs au Lsp, dans le but d'alimenter la discussion.

1.0 Définition des termes

1.1 Terminologie

On associe souvent, dans les milieux canadiens, *terminologie* à *traduction* et à rien d'autre. La terminologie est vaguement perçue comme une opération de consultation de dictionnaires, tâche aride et dénuée d'intérêt que l'on confie volontiers à un assistant : le terminologue. Il n'en est rien.

La forme linguistique, ou, pour employer la terminologie de la terminologie, la *dénomination* "terminologie" recouvre trois notions distinctes :

- a) l'ensemble des termes d'un domaine d'activité de l'homme, qu'il soit d'ordre scientifique, technique, artistique, etc.; *terminologie* est alors synonyme de *vocabulaire spécialisé* et l'on parlera de la terminologie de la biochimie, des sports de plein air, de la linguistique appliquée, etc. Ces ensembles de termes constituent autant de *terminologies* distinctes, que l'on peut regrouper dans des dictionnaires automatisés ou non;
- b) les méthodes de travail : collecte et classification des termes, création de termes nouveaux, définition des termes, normalisation terminologique; ainsi comprise, la dénomination *terminologie* décrit et résume les tâches du terminologue;
- c) une discipline qui possède des fondements théoriques, son objet et ses méthodes propres; qui, tout en s'intéressant à des unités d'ordre linguistique, les termes, demeure essentiellement interdisciplinaire.

Dans le cadre du présent atelier, seul le premier aspect sera retenu. En effet, ce que nous devons tenter de dégager, c'est la place que doivent occuper les terminologies dans l'enseignement des langues de spécialité.

Etudions d'un peu plus près la notion recouverte par la dénomination de terminologie 1. Quels en sont les caractères spécifiques?

Il faut d'abord noter qu'il s'agit d'un sous-ensemble du lexique général d'une langue donnée. Autrement dit, si l'on considère la masse lexicale d'une langue dite internationale comme l'anglais, l'allemand, le français, etc., on y distinguera clairement deux groupes d'unités linguistiques, celui des mots de la langue commune et celui des vocabulaires spécialisés. Ce fait est confirmé dans les dictionnaires de langue de publication récente, qui contiennent un nombre de plus en plus important de termes, toujours identifiés à l'aide d'une appellation de domaine : chimie physique, médecine, etc.

Aussi curieux que cela puisse sembler à première vue, le rapport proportionnel entre les deux groupes d'unités linguistiques s'est inversé : le nombre de termes dépasse, dans ces langues, le nombre des mots de la langue commune.

Deuxième caractéristique des vocabulaires spécialisés : ils se définissent toujours par rapport à un domaine d'activité. Autrement dit, les notions que l'on trouve dans une terminologie font partie d'un réseau et se délimitent au moyen de relations réciproques. Ce réseau constitue une structure hiérarchisée qui peut être représentée au moyen de ce que l'on appelle un *arbre de domaine*. Cette caractéristique comporte un corollaire très important : pour un spécialiste de domaine, il n'est pas nécessaire de définir tous les termes d'une terminologie, car chaque notion dont il fait usage occupe une place bien précise dans un réseau notionnel. Il n'en va pas de même, cependant, pour le non spécialiste (traducteur, terminologue, professeur de langue, rédacteur technique), qui doit recourir à d'autres moyens de délimitation des notions.

Troisième caractéristique des terminologies : leur caractère normatif. En langue non spécialisée, en effet, ce qui fait le charme d'un texte, c'est la variété d'expression et la spontanéité (d'aucuns diraient la créativité) que la liberté dans le choix des mots permet au locuteur; non seulement dans le choix des mots, mais dans les nuances de sens que le locuteur peut leur affecter à son gré. A l'opposé, dans les vocabulaires spécialisés, la transmission adéquate d'un message exige que tout terme ait la même signification pour tous les intervenants; autrement dit, qu'une dénomination représente, dans un domaine donné, une notion et une seule, pour le locuteur et pour l'interlocuteur. C'est ce qui, en terminologie, s'appelle la relation de biunivocité entre dénomination et notion. Cette relation est établie, pour un terme donné, à la suite d'une convention, arbitraire certes, mais qui résulte, contrairement aux conventions de la langue commune, d'un choix rationnel (et non collectivement spontané) parmi plusieurs possibilités. Cette caractéristique découle du principe selon lequel toute information terminologique doit être transmise avec le moins de risques d'ambiguïté possible.

Parallèlement à cette troisième caractéristique se trouve celle de la monoréférentialité du terme. Cela signifie que, pour tout terme, une dénomination est associée à une notion, simple ou complexe, correspondant à un seul référent. C'est ainsi que, par exemple, *polyéthylène-glycol-téréphtalate*, notion composée de plusieurs sèmes, est une entité conceptuelle monoréférentielle et autonome.

Il y a d'autres caractères spécifiques des terminologies que nous pourrions énumérer. Arrêtons-nous là pour le moment et passons à la question suivante.

1.2 Langues de spécialité

La notion de Lsp est plus vaste que celle de terminologie 1, car elle englobe non seulement des éléments lexicaux, les vocabulaires spécialisés, mais tout l'appareil linguistique (phonologie, morphologie, syntaxe) qui permet de les intégrer dans des énoncés oraux ou écrits.

Pour les fins de la discussion qui va suivre, nous entendrons par Lsp. la résultante de trois facteurs :

- a) une terminologie spécialisée;
- b) certains rapports d'affinité qui peuvent s'établir entre des termes et d'autres éléments linguistiques non spécialisés. Par exemple, en langue commune, on dira d'un parachute qu'il s'*ouvre* ou qu'il *se déploie*; par contre, dans un texte technique, le verbe juxtaposé à *parachute* sera presque inévitablement *se déploie*;
- c) le recours à la même armature morphosyntaxique que la langue commune, mais en privilégiant certaines formes, qui acquièrent, dès lors, un caractère de répétitivité que le texte non spécialisé a, lui, tendance à bannir. C'est ainsi que, sur le plan morphologique, les éléments de formation des dénominations ont tendance à être systématiques et donnent lieu à de véritables paradigmes (que l'on songe, par exemple, aux procédés de suffixation en chimie ou en médecine); de même, sur le plan syntaxique, les types d'agencement de la phrase offrent peu de variété (que l'on songe, par exemple, à un acte notarié ou à un contrat d'assurance-vie, à un rapport technique, etc.).

En somme, ce que nous appelons langue de spécialité est un mode d'expression qui ne diffère pas grammaticalement de la langue générale, mais qui s'en distingue nettement par les contraintes qu'il impose au locuteur au niveau du vocabulaire, et la réduction des libertés de choix au niveau de l'agencement de la phrase, créant ainsi ce que l'on pourrait appeler le "style" propre aux Lsp. Ces caractères ont été étudiés par plusieurs chercheurs européens, parmi lesquels on peut citer Hoffmann, Drozd, Sager, etc.

2.0 Les communications scientifiques ou techniques (CST)

Les langues de spécialité se manifestent au niveau de la parole (ou du discours), dans des CST. Il faut entendre cette expression dans un sens large, couvrant virtuellement tous les domaines de l'activité humaine y compris les sciences humaines, quand ils sont traités par des spécialistes de ces domaines. Ainsi, on trouvera des communications scientifiques ou techniques aussi bien dans le domaine de l'exploitation d'une érablière, dans le domaine de la formation des maîtres, etc., que dans le domaine de l'extraction du minerai ou de la physique nucléaire.

2.1 Composantes des langues de spécialité

Notons d'abord que si les CST peuvent, comme tout acte de communication, prendre une forme orale, c'est la forme écrite qui est privilégiée par les spécialistes de domaines, c'est elle qui compose le corpus sur lequel s'appuient plus volontiers les terminologues et qui, enfin, confère aux langues de spécialité un trait distinctif particulièrement apparent dans la composante non terminologique des CST.

2.1.1 Composante terminologique

Considérons l'exemple suivant (Pomerleau, 1977 : 134);

"Les caractères les plus saillants des *Clitocybes* peuvent se résumer ainsi : *champignons à sporée blanche, à pied charnu ou fibreux, sans anneau ni volve et à lamelles décurrentes*. Cette dernière distinction n'est cependant pas constante puisque le *Clitocybe laqué* présente parfois des lamelles *sinuées* ou *adnées*".

Les éléments terminologiques de ce texte ont été soulignés par nous. Ils se distinguent des autres éléments lexicaux par leur double caractère de monoréférentialité et de définissabilité. En effet, "sporée blanche", par exemple, est une dénomination qui représente un référent et un seul (dans cet exemple en particulier, le caractère de monoréférentialité revêt même un aspect vital⁽³⁾ pour l'amateur de champignons!); de même, "sporée" peut être défini, et blanche également. Une autre caractéristique évidente qui permet d'isoler les *termes* des *non-termes*, c'est le double rapport de subordination et de coordination qui réunit les premiers. En effet, il y a un rapport de générique à spécifique (subordination) entre, par exemple, "lamelle" d'une part et "lamelle décurrente", "lamelle sinuée" et "lamelle adnée" d'autre part; ces trois derniers termes sont, eux, en rapport de coordination.

2.1.2 Composante non terminologique

Voici un autre paragraphe tiré du même ouvrage (Pomerleau, 1977 : 82)

"Ces champignons à sporée blanche [les *Pleurotes*], qui *croissent* sur les arbres ou le bois mort, se distinguent aisément par leur pied excentrique latéral ou absent. Le chapeau peut atteindre une grande taille ou rester très petit et directement *attaché* au bois. Le pied, qui est à peine excentrique chez certaines espèces, apparaît chez d'autres

comme un prolongement du chapeau. Ce dernier est parfois *attaché* directement au bois... Les lamelles... *se prolongent* sur le pied...".

La composante non terminologique de ce texte comprend les éléments suivants :

- a) des éléments grammaticaux, ou morphosyntaxiques, qui ne diffèrent pas de ceux de la langue commune;
- b) un choix d'arrangements syntaxiques et d'unités lexicales (comme "aisément" plutôt que "facilement") qui est propre à l'auteur;
- c) des éléments lexicaux non terminologiques qui sont en affinité avec des termes (ils apparaissent en italique).

Ces derniers sont le plus souvent des verbes (on peut cependant rencontrer dans cette catégorie des adjectifs et des substantifs) et, s'ils n'ont pas une importance aussi grande que les termes dans la transmission exacte d'un message, leur remplacement par des équivalents sémantiques serait aussitôt noté par un spécialiste du domaine. Ces unités lexicales, sans être terminologiques, font, pour ainsi dire partie du paysage et doivent être enseignées en même temps que les terminologies. C'est ainsi que, par exemple, en science économique, on dira : *lever* un embargo, *établir* une prévision, etc.

En somme, dans la composante non terminologique d'une CST, la liberté de choix du locuteur est :

- inexistante en ce qui concerne les éléments de type a);
- absolue en ce qui concerne les éléments de type b);
- limitée en ce qui concerne les éléments de type c).

Ces constatations ont d'importantes répercussions sur la didactique des Lsp.

3.0 Quelques problèmes de la didactique des Lsp

Dans le but de délimiter la discussion qui va suivre, nous poserons comme hypothèse une situation d'enseignement des Lsp, en langue étrangère, à des adultes spécialistes d'un domaine (médecins, économistes, ingénieurs, ouvriers spécialisés, techniciens, informaticiens, etc.).

Je ne proposerai pas de solutions : mon rôle se bornera à soulever six problèmes, dont les trois premiers sont d'ordre métadidactique.

3.1 Recherche sur l'analyse textuelle des CST

Voilà un domaine encore pratiquement inexploré; en effet, si l'on perçoit dans leurs grandes lignes les caractères propres des textes scientifiques ou techniques, on est loin de les avoir dégagés de façon précise. Or, pour les professeurs de Lsp, des méthodes d'analyse textuelle des CST constitueraient un outil de grande valeur à la fois pour leur formation et pour la mise en œuvre de matériel didactique.

3.2 Formation des professeurs de Lsp

Existe-t-il au Québec un seul véritable programme de formation des maîtres en didactique des Lsp? Comment un tel programme devrait-il être structuré?

3.3 Niveau de connaissances linguistiques préalables

Les apprenants d'une Lsp en langue étrangère doivent-ils nécessairement posséder, comme on l'a supposé jusqu'ici, une connaissance bonne ou moyenne de la langue étrangère avant d'aborder l'apprentissage de la Lsp? Cette condition n'est-elle pas plutôt liée aux objectifs particuliers de l'apprenant?

3.4 Objectifs

Quels sont les objectifs prioritaires des apprenants de Lsp : compréhension de l'écrit puis de l'oral? compréhension de l'écrit seulement? Ne faut-il pas étudier cette question cas par cas, car les besoins de l'infirmière anglophone qui travaille en milieu francophone ne sont pas les mêmes que ceux du médecin francophone qui va assister à un congrès scientifique aux USA.

3.5 Choix des moyens pédagogiques

Le moyen privilégié d'expression des CST étant la forme écrite, ne faudrait-il pas, en didactique des Lsp, développer des outils pédagogiques axés sur le texte?

3.6 Utilisation de l'acquis

Les apprenants de Lsp ont en commun une double caractéristique :

- a) leur connaissance d'un domaine de spécialisation est structuré dans leur esprit sous forme de réseau notionnel;

- b) leur perception du langage est axée sur le mot, unité de signification et composante de la phrase.

Il ne faudrait pas ignorer cet acquis, et surtout pas le combattre, mais chercher des moyens de le mettre à contribution.

Je vous remercie de votre bonne attention.

La didactique des langues - et singulièrement la didactique des langues étrangères - est un enjeu des puissants en matière de sciences du langage, un moyen-orient, riche d'innombrables potentiels expérimentaux. La linguistique hier, la psycho- et surtout la sociolinguistique aujourd'hui ont tenté d'établir sur elle leur empire. Sans que les enseignants soient consultés, bien entendu. Certains ont refusé cette colonisation, d'autres l'ont subie, la masse n'a guère bougé. Nostalgie de la tradition? sans doute pas; incompréhension plutôt : les colonisés ne parlent pas le langage des colonisateurs...

1. UN ETAT DE FAIT

1.1 L'allergie des praticiens au discours didactique

Qui dirait, à Romorantin ou à Bourg-en-Bresse, que la didactique des langues étrangères est en pleine effervescence? Sûrement pas les professeurs de langues vivantes.

C'est donc que l'agitation des cercles méthodologiques parisiens et de quelques sanctuaires provinciaux n'atteint pas les couches enseignantes profondes. A force de s'écouter parler, les prophètes de la D.L.E. ont fini par perdre de vue que, pour exister vraiment, leur discipline devait aussi être reconnue par d'autres instances que les leurs. Les discours qu'ils tiennent ne visent que leurs pairs, ils ignorent le reste du monde, ... et le reste du monde le leur rend bien!

Comment expliquer pareille incompréhension entre membre de la même communauté? Essentiellement par l'émergence d'une discipline nouvelle. Tant que l'enseignement des langues se limitait à des savoirs (grammaire, lexique, procédés, techniques) entièrement consignés dans des manuels (manuel(s) de l'élève et/ou du maître), l'élaborateur de méthode était au contact direct des enseignants : il n'y avait pas de rupture possible entre eux.

Mais depuis que l'enseignement des langues s'est donné un statut et un nom (aujourd'hui la *didactique des langues*), depuis qu'il interroge la psychologie, la linguistique, le psycho-, la socio-, la pragmalinguistique, l'ethnographie de la communication, la sémiologie, etc., il a fait sien un autre discours (ou plutôt d'autres discours), que les enseignants ne sont pas prêts à entendre, parce que leur formation ne les y prédispose pas.

Autrement dit, la D.L.E. a trouvé dans un ailleurs transdisciplinaire et multiforme les moyens de se constituer en discipline plus crédible, ouverte aux influences extérieures, mais elle a perdu sa transparence et son attrait pour les hommes de terrain, chargés de la mettre en oeuvre.

1.2 L'amnésie des théoriciens au discours pédagogique

Alors que les praticiens réagissent négativement au discours didactique en général, tout se passe à peu près comme si les théoriciens ignoraient le discours pédagogique en particulier. Ils ne font qu'un usage parcimonieux : . du terme "pédagogie" lui-même (sauf comme synonyme neutralisé - et discutable - de "didactique"); . du lexique emprunté à la pédagogie; ... et ils ne citent presque jamais les oeuvres des pédagogues dans leurs références bibliographiques.

NOTES ET REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Voir, par exemple, Kelly (1969).
2. Centres d'orientation et de formation des immigrants.
3. Car, dans bien des cas, c'est le seul moyen de déterminer si un champignon est comestible ou vénéneux.

KELLY, L., 1969, *25 Centuries of Language Teaching*, Rowley, Newbury House.

POMERLEAU, R., 1977, *Champignons de l'est du Canada et des Etats-Unis*, Montréal, La Presse.

RONDEAU, G., 1981, *Introduction à la terminologie*, Montréal, CEC.

"IL FAUT RENDRE A CESAR..."

OU

"PLAIDOYER POUR UNE REHABILITATION DE LA PEDAGOGIE EN DIDACTIQUE DES
LANGUES ETRANGERES"

Robert GALISSON

Université de Paris - III

SOMMAIRE

1. UN ETAT DE FAIT

1.1 L'allergie des praticiens au discours didactique

1.2 L'amnésie des théoriciens au discours didactique

1.2.1 Des emprunts inavoués

1.2.2 Des sources inexploitées

1.2.3 Des choix inachevés

2. UNE SOLUTION DE RECHANGE

2.1 Le discours pédagogique...

2.1.1 Comme filière de pénétration chez les enseignants de langue

2.1.2 Comme lingua franca des enseignants de toutes disciplines

2.2 La pédagogie...

2.2.1 Parce qu'elle est à l'origine de la D.L.E. et qu'elle l'a
toujours plus ou moins inspirée

2.2.2 Parce qu'elle met en oeuvre un modèle d'investigation
adapté à la D.L.E.

2.2.3 Parce qu'en dépassant le méthodologique, elle évite à la
D.L.E. de verser dans le technocratique

2.2.4 Parce qu'elle pose les problèmes en termes d'éducation
(finalités), alors que la D.L.E. les pose en terme
d'acquisition (objectifs)

3. UN ACTE DE FOI

Postface

Bibliographie des auteurs cités

Toutes les apparences portent à croire qu'il s'agit là d'un phénomène : .d'occultation collective de la discipline en question (par ignorance délibérée ou accidentelle); .et d'importation clandestine de certaines idées issues de cette discipline.

A force de vouloir jouer le jeu du modernisme et de la transdisciplinarité, les didacticiens avancent l'oeil fixé sur la ligne d'horizon, sans regarder derrière eux, sans s'informer... d'où ils viennent. Impatients de faire reconnaître la didactique des langues, ils procèdent à l'étalage des sources valorisantes de leur inspiration et au camouflage de ce qui les embarrasse (tout se passe comme si, gênés par la haute roture - comme dit P.J. Hélias - de leur discipline, ils taisaient son ancestrale filiation pédagogique pour ne pas reconnaître leur dette à son égard).

Et pourtant, l'histoire des pédagogies regorge d'idées qui, tantôt dans l'ombre, tantôt en pleine lumière, y ont fait leur chemin et que la D.L.E. affiche aujourd'hui comme originales, ou venant ... d'ailleurs!

Pour donner cohérence et fiabilité au mouvement de renouveau didactique actuel, il faut lui restituer ses racines, donc retrouver l'origine des idées sur lesquelles il se fonde. C'est là une des tâches épistémologiques dont aucune discipline ne saurait faire l'économie. Comme la "datation des idées" est encore plus délicate que la "datation des mots" (compte tenu de la multiplicité des appellations possibles), il y a lieu d'attacher un soin tout spécial à ce resourçage diachronique.

Mon propos ici n'est évidemment pas d'entreprendre l'histoire des idées que les didacticiens ont empruntées aux pédagogues. A partir de quelques exemples, je voudrais seulement montrer que taire l'origine ou ignorer l'existence de certaines d'entre elles : .est indigne de chercheurs sérieux (devoir de probité et devoir d'information obligent!) .et constitue une grave infirmité pour l'avenir de la didactique des langues.

1.2.1 Des emprunts inavoués

Pour montrer que la pratique des emprunts occultes ne date pas d'aujourd'hui, je citerai le cas des "audio-oralistes", qui, sous prétexte de se réclamer du behaviorisme, prétendent s'inscrire en réaction contre les "traditionalistes". Or, les méthodes dites traditionnelles se caractérisent par la référence à une *psychologie mécaniste ou associationniste*, assez voisine du behaviorisme (... et du conditionnement skinnerien), dans la mesure où elle base son modèle de fonctionnement de l'esprit ... et du langage humains sur les habitudes et les associations, donc sur les mêmes liaisons passives!

A propos de "tradition", je note que, pour faire l'économie d'une analyse un peu fine et donner le sentiment (à bon marché) que la D.L.E. bouge, on fait basculer beaucoup de choses dans le traditionnel, et on oublie d'avouer que les méthodologies d'aujourd'hui parviennent difficilement à se

démarquer des méthodologies traditionnelles, en ce qui concerne certains principes qu'elles n'osent ni désavouer, ni revendiquer, ... mais qui expliquent le choix de procédés ou de moyens présentés comme nouveaux. Ainsi, au nom du *principe d'intuition* (qui figure dans le corps de doctrine de la méthode traditionnelle, à côté des principes de mémorisation, d'émulation, d'autorité, de simplicité, ...), les "traditionalistes" présentent des objets sensibles à l'observation des élèves, de manière à mobiliser d'abord leur intuition directe du monde (le partage d'une pomme ou d'un gâteau pour éclairer la notion de fraction est à ce titre exemplaire). L'introduction de *documents authentiques* en classe de langue relève évidemment du même principe, qui consiste à faire appel à l'intuition de l'apprenant en le confrontant à des données sensibles. Mais comme cette filiation d'intentions n'est signalée nulle part, on ne découvre pas tout de suite que le nouveau s'apparente ici fortement à l'ancien.

Dans la mesure où elle considèrerait l'enfant comme un adulte en réduction/formation et visait un modèle uniforme, la pédagogie traditionnelle s'instaurait pédagogie générale et universelle, valable pour tous et partout. Son jacobinisme faisait sa force ... et sa faiblesse. Avec la prise en compte d'un apprenant unique en son genre, non réductible à tous les autres, ayant des besoins et des moyens spécifiques (cf. la *centration du projet éducatif sur l'apprenant*), la pédagogie actuelle dénonce le mythe de l'universalisme et inscrit son évolution dans un mouvement pendulaire, que l'expérience justifie. Pourquoi ne pas déclarer que l'échec d'une pratique uniformisante et centralisatrice amène les éducateurs aujourd'hui à critiquer ce qu'ils prônaient hier? Pourquoi ne pas admettre qu'en souscrivant au vaste processus de rénovation pédagogique qui place l'apprenant au cœur de leurs préoccupations, les didacticiens des langues ne font que prendre le train en marche?

L'abandon ("théorique") de la *restitution* (répétition des informations : cf. le *behaviorisme*) au profit de la *recomposition* (auto-structuration des informations : cf. le *cognitivism*) découle également d'études à porter au crédit des psychologues et des pédagogues. Les didacticiens ont raison d'en faire leur profit, mais tort de laisser croire qu'ils y sont pour quelque chose. En la circonstance, le mérite consisterait à rendre à César ce qui lui appartient...

La paternité des *systèmes multi-media*, associant les ressources de la radio, de la télévision, de l'enseignement par correspondance, de la correction des tests par ordinateur, etc. revient aussi à la pédagogie, parce qu'elle a été la première à se poser le problème de la "démocratisation massive des messages éducatifs". En reprenant à son compte l'idée des systèmes multi-media dans le cadre du Conseil de l'Europe, la D.L.E. s'est judicieusement donné les moyens de ses ambitions. Elle n'aurait rien perdu à révéler ses sources!

Je n'ai cité, jusqu'ici, que quelques idées ou notions empruntées par la D.L.E. au vaste *fond commun* de la pédagogie. Celles que je vais énumérer maintenant étaient d'autant plus faciles à restituer que leurs "propriétaires" connaissent la notoriété, souvent grâce à elles.

L'approche fonctionnelle se réclame du principe d'*autonomie* et cherche la libération de l'apprenant par la possibilité qu'elle lui donne de choisir ses objectifs, ses matériaux et ses modalités d'étude. Or, dans l'abondante littérature qui fleurit autour du fonctionnel (ou du communicatif), je n'ai trouvé personne qui citât A. FERRIERE (cf. son livre intitulé "*L'autonomie des écoliers dans les communautés d'enfants*", paru en 1921, à Neuchâtel). Rien d'étonnant après cela que certains praticiens incrédules dénoncent les illusions des catéchistes du fonctionnel, et déclarent que le principe d'autonomie est peut-être applicable à des adultes insérés dans le monde du travail (cadres en formation continue, migrants ... à la rigueur), sûrement pas à des enfants ou à des adolescents captifs de l'école et du système en place!

En dehors de la *méthode des centres d'intérêt*, si mal comprise des auteurs de manuels de langues étrangères (qui en ont fait une technique de regroupement des mots par thèmes, alors qu'elle se voulait une procédure de cohésion transdisciplinaire dans le cadre de l'école), nous devons à O. DECROLY (1871-1932) le centrage des activités éducatives sur les *besoins* de l'enfant. Besoins qu'il classe en besoins : - de se nourrir; - de se défendre contre les intempéries et contre les dangers; - de travailler solidairement et de s'améliorer. Même si cette typologie est aujourd'hui contestable et "démodée", la référence des fonctionnalistes à DECROLY paraissait s'imposer. Mais l'idée ne leur en est pas venue!

Quand J. DEWEY (1859-1952) écrit qu'il faut, "en premier lieu que l'élève se trouve dans une situation authentique d'expérience, qu'il soit engagé dans une activité continue à laquelle il s'intéresse par elle-même; en deuxième lieu, qu'un problème véritable surgisse dans cette situation comme stimuli de la réflexion; en troisième lieu, qu'il dispose de l'information et fasse les observations nécessaires à la solution; en quatrième lieu, que des solutions provisoires lui apparaissent et qu'il soit responsable de leur élaboration ordonnée; en cinquième lieu, que la possibilité et l'occasion lui soient données de soumettre ces idées à l'épreuve de l'application, pour déterminer leur portée et découvrir par lui-même leur validité", il a déjà mis au jour l'essentiel de ce qui caractérise l'approche fonctionnelle. En effet : - partir d'un *document authentique*, c'est déjà se trouver dans une "situation authentique d'expérience" ... telle qu'on peut la recréer en classe; - *auto-structurer une information*, c'est aussi faire "les observations nécessaires à la solution ... [d'] un problème véritable" ... à partir "de l'information" dont on "dispose"; - *construire et vérifier des hypothèses* (cf. la lecture globale), c'est très exactement élaborer des "solutions provisoires", "déterminer leur portée et découvrir ... leur validité". Par ailleurs, quand on sait que, pour DEWEY : l'éducation se fonde sur les *besoins* de l'enfant et que les "*objets intéressants*" sont pour lui ceux qui constituent des auxiliaires ou des obstacles

à la satisfaction des besoins, on se demande comment les fonctionnalistes ont pu "oublier" leur dette à l'égard de l'éminent psycho-pédagogue américain.

Il me semble enfin que les didacticiens modernes qui considèrent l'*exercice de langue* comme tout juste bon à mieux réussir d'autres exercices de langue, devraient se faire un devoir de citer cette formule de DEWEY, leur devancier : "Une activité qui ne mérite pas d'être exercée pour elle-même ne peut être efficace comme préparation à quelque chose d'autre. Cessez de concevoir l'éducation comme une préparation à une vie ultérieure et faites-en la signification entière de la vie présente".

N'est-ce pas M. MONTESSORI (1870-1952), qui invite l'éducateur à *cultiver une attitude d'écoute et d'attente, à se tenir en retrait*, pour éviter que sa présence ne perturbe l'évolution de l'enfant (je rappelle, en effet, que si le "matériel éducatif" montessorien est systématique et imposé, l'usage qu'en fait l'enfant est libre, d'autant plus libre que M. M. postule que c'est aux "périodes sensibles" de son développement qu'il utilise au mieux les auto-exercices qu'elle propose en vue de son auto-éducation)? N'est-ce pas dans un but identique (l'autonomisation de l'apprenant) que les fonctionnalistes veulent faire jouer un rôle similaire (à base d'observation et de compréhension attentives) à ceux qu'ils qualifient d' "appreneurs"? Dans ces conditions, pourquoi ne pas les renvoyer à la lecture de M. M., au lieu de les désespérer en leur laissant croire que tout reste à découvrir dans ce domaine?

"Apprends-moi à agir seul", telle serait, d'après M. MONTESSORI, la demande instante que l'enfant adresse implicitement à l'éducateur. Qui pourrait prétendre que la formule "Apprendre à apprendre", sésame de la didactique des langues aujourd'hui, ne doit rien à celle de M. M.? Pourtant, personne n'a fait le rapprochement!

Les fonctionnalistes auraient dû rencontrer C. FREINET (1896-1966) sur des terrains comme :

- le *travail vrai*, qui mobilise l'effort spontané de l'enfant - dans la mesure où il répond à une activité que la contrainte ne bride pas -, et qui s'inscrit en faux contre *les exercices et les leçons* (position qui rejoint celle de DEWEY concernant l'*exercice scolaire* - voir précédemment -);

- l'*utilisation de l'acquis*, acquis désigné sous le nom de *méthode naturelle* et correspondant aux procédures tâtonnantes mises en oeuvre pour la maîtrise de la marche, du langage et qui, compte tenu de leur efficacité, méritent encore qu'on les sollicite, au lieu de leur préférer des méthodes d'apprentissage imposées de l'extérieur et ne présentant pas davantage de garanties (que disent d'autres, à l'heure actuelle, ceux qui suggèrent de faire confiance aux *stratégies individuelles d'apprentissage*?);

- le *choix par la classe-groupe du meilleur texte libre* (les tenants de l'*auto-évaluation collective* n'ont guère trouvé mieux jusque-là).

La rencontre n'a pas eu lieu, pourquoi? Pourquoi ignorer délibérément un pédagogue que personne n'ignore, dont les idées (la classe coopérative pour l'exercice de la démocratie, le journal et la correspondance scolaires) et les techniques (l'imprimerie à l'école, les fichiers auto-correctifs, la bibliothèque de travail scolaire, ...) : - ont été accueillies un peu partout avec un intérêt manifeste, voire même avec enthousiasme; - et valent au moins qu'on les interroge, surtout quand leur application par les enseignants de langues étrangères apparaît comme riche d'espérances?

L'innovation maîtresse du système mis au point par H. PARKHURST, pour la ville de Dalton (U.S.A.), en 1917, et connu sous le nom de *plan Dalton*, est la technique du *contrat* qui, à travers l'individualisation du travail scolaire, fonde la pratique éducative sur l'exercice de la liberté et de la responsabilité. L'enfant qui entre dans une école "daltonisée" devient maître de son emploi du temps, dans la mesure où le pacte qui le lie à l'institution, le libère de l'obéissance passive au maître.

A la différence du *contrat* fonctionnel, *négocié* entre apprenant et apprenneur, qui engage à la fois sur l'objectif (pour quoi faire?), sur le contenu (quoi?), sur le mode d'acquisition (comment?), le *contrat* dalton, imposé au plan de l'objectif et du contenu - le programme est sauf, ce qui rend l'école inattaquable -, ne porte que sur le mode d'acquisition (au lieu d'être enseigné, l'enfant apprend à son rythme, selon sa capacité du moment - on peut déjà parler de centration du projet éducatif sur l'apprenant -).

Quoi qu'il en soit, la seule existence d'un précédent au contrat sur lequel ils instaurent les rapports entre apprenant et apprenneur aurait dû conduire les fonctionnalistes à évoquer le plan Dalton, ne serait-ce que pour se situer par rapport à lui. Pourquoi ne l'ont-ils pas fait? Par ignorance? Impossible, l'influence du plan Dalton a été considérable aux Etats-Unis et en Angleterre. Par mésestime? Ce serait dommage ...

Avec le *système Winnetka* (banlieue de Chicago), C. WASHBURN, en 1920, complète le plan Dalton en adjoignant à la dimension individualisée de l'apprentissage des connaissances, la dimension socialisée des activités créatrices (à partir du choix d'un *projet* à vocation partagée, la classe se répartit les tâches par équipes). Sa tentative de concilier l'auto-éducation et *l'éducation en groupe et par le groupe* rejoint celle des fonctionnalistes qui s'efforcent de ne pas sacrifier le collectif à l'individuel et vice-versa : cf. les expériences relatives aux *travaux de groupes* et à *l'auto-évaluation mutuelle*.

Malgré cela, le système Winnetka n'a pas plus trouvé grâce devant les fonctionnalistes que le plan Dalton ...

A propos de travail par groupe, sans doute R. COUSINET (1881-1973), auteur d'une méthode axée sur la *socialisation*, méritait-il aussi d'être mentionné par des didacticiens qui préconisent, comme lui, le *travail libre par groupe* (cf. le fonctionnement de l'école de La Source, près de Meudon), mais qui le justifient différemment (pour les fonctionnalistes, la *langue* est d'abord un *comportement social* impliquant la présence et la participation nécessaire de l'autre, des autres).

En tant : - que fondateur de "Summerhill" (1924), école où il expérimenta la self-government, pratique de l'*autogestion* à la mode anglaise (pas de contraintes directes, égalité de tous dans et devant la communauté).

- et que détracteur des méthodes ("Nous n'avons pas de méthodes nouvelles, parce que nous ne pensons pas que, dans l'ensemble, les méthodes d'enseignement soient très importantes en elles-mêmes"); A.S. NEIL (1883-1973) avait aussi quelque titre à faire valoir pour figurer dans les bibliographies des fonctionnalistes. En effet, l'*autonomie* peut toujours déboucher sur l'autogestion et la *disparition des méthodes* est l'une des revendications majeures de la nouvelle didactique.

Dans cet ordre d'idée, quand un collègue annonçait "La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique", dans le numéro 100 du Français dans le Monde intitulé "Vers l'an 2000" (octobre-novembre 1973), il avait été largement devancé dans sa prédiction par un pédagogue de terrain nommé C. FREINET qui, en 1928, publiait un livre intitulé "Plus de manuels scolaires"!

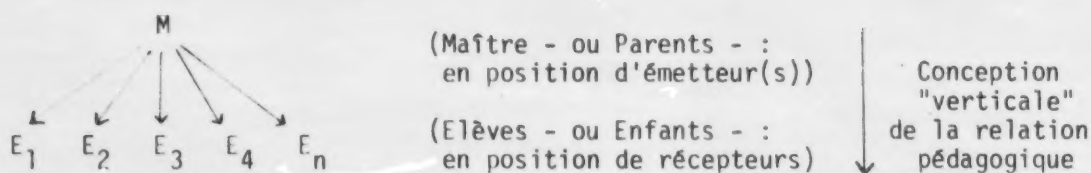
Je n'en finirais pas d'inventorier les emprunts de la D.L.E. à la pédagogie! En fait, ce n'est pas tant l'emprunt inavoué que je déplore (je n'ai pas vocation à jouer les redresseurs de torts, que la rupture qu'il consomme avec les sources vives de la pédagogie et avec le discours pédagogique lui-même, lieux d'échanges et d'interactions à coup sûr bénéfiques. Faut-il mettre cette rupture, dommageable à la D.L.E., sur le compte de la culture floue, des idées dans l'air, des "ce n'est plus selon Platon que selon moi puisque lui et moi l'entendons et voyons de même" (Montaigne)? Peut-être, mais les didacticiens doivent réagir contre cet "air du temps" qui les coupe de toute une expérience extrêmement profitable, dans la mesure où elle peut les empêcher de refaire sans fin les mêmes essais, éventuellement les mêmes erreurs!

1.2.2 Des sources inexploitées

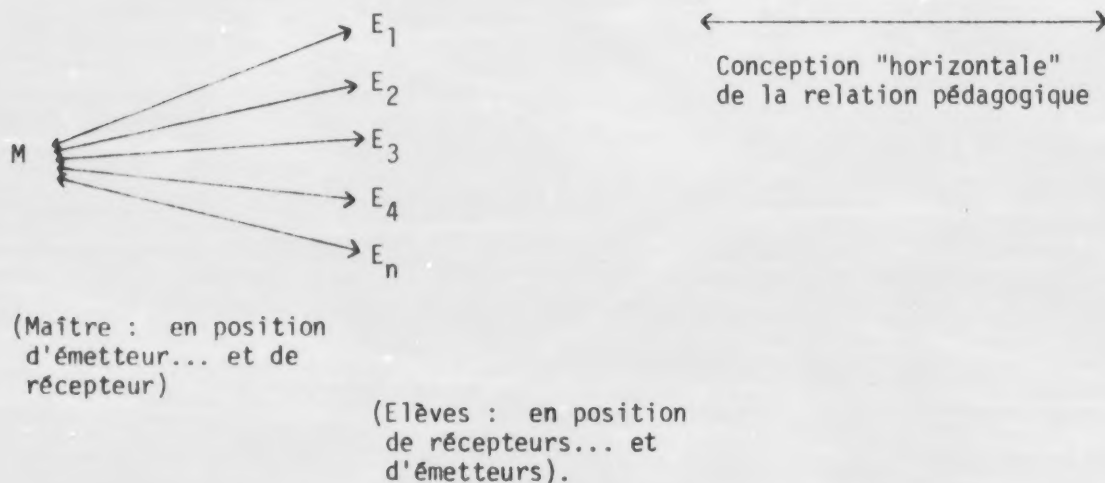
Très logiquement, c'est au niveau de l'acte éducatif proprement dit, c'est-à-dire dans la relation "institutionnelle" qui s'établit entre apprenant et apprenant (éducateur et éduqué, devrais-je dire), que la pédagogie pose les problèmes de communication et d'échange avec le plus d'acuité, et suggère les directions de recherche les plus conséquentes avec les

finalités choisies. Directions de recherche que la D.L.E. a jusqu'ici trop négligées, alors qu'elle devrait être la première (parmi les didactiques disciplinaires) à essayer d'en tirer profit, dans la mesure où l'objectif qu'elle vise est précisément la compétence à communiquer et à échanger.

Dans la relation pédagogique TRADITIONNELLE, il n'y a pas de véritable communication, puisque le transfert d'informations s'opère à sens unique, du maître vers l'élève. La relation pédagogique traditionnelle ne fait que reproduire la relation familiale classique, à cette différence près que le nombre de destinataires (ou de récepteurs) est généralement plus élevé!



L'apport de C.R. ROGERS (cf. bibliographie : 1961-1966) a été de comprendre le rôle des *attitudes* dans les rapports maître-élève, d'*accepter les conflits* qui les opposent, d'intégrer le coefficient personnel de chacun dans la relation pédagogique. Avec lui, la communication devient possible, puisqu'il instaure la réciprocité, donc l'échange. Le maître n'a plus seulement pour office de former l'élève, mais aussi de s'informer de ce qu'il est, de le connaître, d'entretenir avec lui des relations favorables à l'épanouissement de sa personnalité. Réciproquement, il acquiert la possibilité de s'informer et de se former lui-même au contact de l'élève.

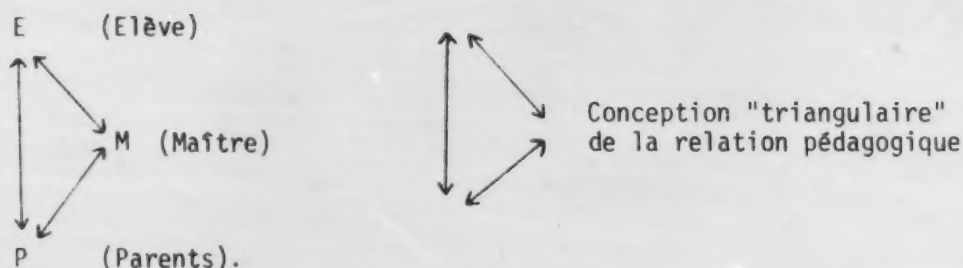


Comme la conception rogerienne de la relation pédagogique dérive de la relation psychothérapique, elle demeure fondamentalement *duelle* (c'est-à-dire qu'elle privilégie les rapports individuels au détriment des rapports collectifs - qui naissent au sein du groupe -). C'est là une de ses limites. Elle n'en constitue pas moins une percée d'importance, que les fonctionnalistes approuvent au plan des principes (cf. la prise en compte des besoins et du vécu de l'apprenant), mais dont ils ne savent pas tirer parti, parce qu'ils laissent "libéralement" les praticiens se débattre avec leurs problèmes de changement d'*attitudes*, et qu'ils n'osent pas faire à l'*affectif* la place qui lui revient.

L'expérience *duelle* du contact permet donc de définir positivement les conflits entre personnes, c'est-à-dire de les envisager comme des facteurs inévitables et dynamiques de la relation pédagogique, non comme des accidents de parcours ou des entraves à la communication. En focalisant sur le *microsocial*, les travaux inspirés de J.L. MORENO (cf. bibliographie : 1933-1954) autorisent une lecture complémentaire des relations qui s'établissent entre individus, à l'intérieur du groupe-classe. Le *psychogramme* et le *sociogramme* sont les révélateurs de ces interactions complexes.

Pour les didacticiens des langues étrangères, chercheurs que rien ne devrait laisser indifférents de ce qui touche à la communication, aux relations humaines, aux manifestations de la sociabilité (les langues ne sont-elles pas des outils sociaux par excellence?), les données de la *sociométrie* paraissent d'une importance capitale. Or, malgré l'analyse systémique qu'ils disent appliquer à l'élaboration de leurs projets éducatifs, les fonctionnalistes n'ont pas intégré les apports de la sociométrie à la problématique de la D.L.E. Cela tient sans doute au fait qu'ils utilisent l'analyse systémique pour des projets faisant surtout appel à la technologie de l'éducation et aux systèmes multi-media, et qu'ils la pratiquent au niveau pré-méthodologique - comme une étude de marché -, alors que les techniques de la sociométrie (étude des procédés de mesure et de présentation des relations interpersonnelles entre membres d'un groupe) ne peuvent être mises en oeuvre qu'au niveau méthodologique, quand le groupe-classe est constitué. Quoi qu'il en soit, il y a sûrement là un chantier à ouvrir.

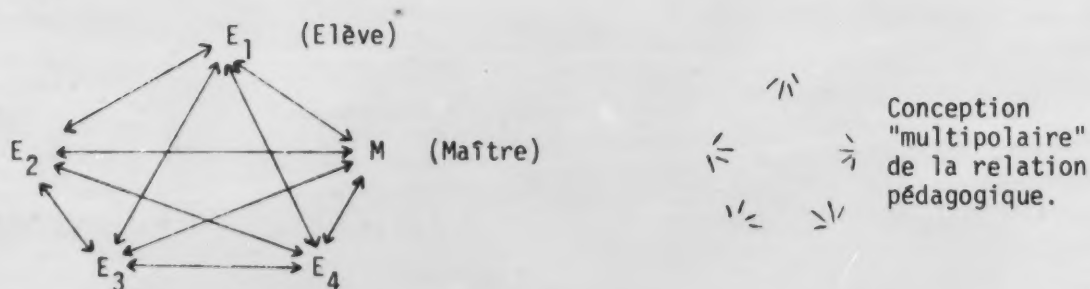
L'approche PSYCHANALYTIQUE *élargit la notion de conflit*, inhérente à toute relation humaine, plus particulièrement à la relation pédagogique, en montrant qu'au double titre de figure d'autorité institutionnelle et de substitut des figures d'autorité parentales, le maître concentre inévitablement sur lui l'agressivité des élèves et situe du même coup son action dans un espace traversé de tensions, où contentieux et transferts jouent à plein. Compte tenu de la présence en filigrane des parents derrière le maître (présence perçue par les élèves comme une connivence répressive, donc conflictuelle), la relation pédagogique s'enrichit d'un "interlocuteur" supplémentaire.



L'approche psychanalytique, c'est aussi la "découverte" de l'*inconscient*, où les conflits sont intériorisés au fond, dynamisés, avant d'être projetés dans les relations.

Cet inconscient moteur est riche de potentialités pour la D.L.E., puisqu'il possède son propre registre de discours, à travers lequel se manifestent les désirs, les pulsions, les affects. Au-delà du langage logique, il s'agit donc de faire parler l'inconscient, de laisser libre cours au langage détourné qu'il emprunte, sans vouloir, coûte que coûte, l'investir d'une signification profonde. Est-ce possible dans le cadre d'une langue étrangère? C'est un pari que les didacticiens doivent tenir si, conséquents avec eux-mêmes, ils ne veulent négliger aucun moyen d'amener l'apprenant à s'exprimer tout entier.

Les recherches sur la *dynamique des groupes*, dont K. LEWIN (cf. bibliographie : 1935-1959) fut l'initiateur, se situent, comme celles de MORENO, dans le cadre du microsocial. Mais elles s'articulent autour d'une idée qui leur est spécifique : le *déterminisme de champ*. Chaque point du champ (lire chaque individu du groupe) est en interaction - à la fois comme cause et comme effet - donc en interdépendance avec tous les autres points du champ. De sorte que, dans cette perspective, le maître est un élément du groupe, au même titre que les élèves; comme eux, simultanément et réciproquement cause et effet, conditionnant et conditionné, il agit et il est agi.



Cette pression que chacun exerce sur tous et que tous exercent sur chacun fait dire à LEWIN que le groupe est l'un des plus remarquables agents de transformation des individus. Comme ces transformations résultent, pour l'essentiel, du langage et s'expriment surtout à travers lui, les spécialistes de l'enseignement/apprentissage des langues feraient bien d'observer comment la modification des personnes entraîne la modification de leur discours, et vice-versa. Pareille étude pourrait déboucher sur une meilleure adaptation des contenus aux besoins fluents des demandeurs (qui changent le groupe et la langue en même temps que le groupe et la langue les changent). Elle pourrait également apporter des éléments de réponse à l'éternel problème des motivations.

De la même manière que la vie affective des individus exerce une action sur leurs rapports à autrui, *"la vie affective des groupes"* (M. PAGÈS : cf. bibliographie : 1968) est à l'origine d'une grande partie des troubles qui perturbent les relations pédagogiques. Troubles que les enseignants affrontent souvent sans en soupçonner les motifs, en dispensateurs de connaissances étroits, alors qu'ils devraient savoir que la vie affective des groupes obéit à des constantes et manifeste des potentialités, dont la connaissance éclairerait utilement leur action d'éducateurs. Un gros effort d'information et d'application reste donc à faire dans les classes de langue, où l'ouverture à l'autre (l'acceptation de l'échange) est un facteur déterminant de réussite. S'ils étaient plus connus, des travaux comme ceux de G. FERRY sur le "groupe-classe" (cf. bibliographie : 1970) et de l'A.R. I.P. sur la "pédagogie des groupes" (cf. bibliographie : 1964-1969) pourraient faire bouger les choses en profondeur. C'est au prix d'une curiosité accrue et partagée pour ce qui se fait dans ce secteur, que la composition des groupes de travail (... et des classes?) échappera aux jeux du hasard, et que les leitmotivs de la conversation des professeurs de langues "vivantes" cesseront d'être des constats désabusés du genre : "C'est une classe "muette", je ne peux rien en faire!".

La pédagogie institutionnelle (cf. bibliographie : M. LOBROT, 1966; F. OURY et A. VASQUEZ, 1967; R. LOURAU, 1971), dérivée de la thérapie institutionnelle (cf. bibliographie : F. TOSQUELLES, 1967), critique et dépasse à la fois les mouvements qui l'ont précédée.

Postulant que les structures organisationnelles peuvent avoir un rôle éducatif à jouer (cf. bibliographie : G. LAPASSADE, 1967), elle crée des foyers socioéducatifs dans les écoles, comme la thérapie institutionnelle avait créé des clubs de malades dans les hôpitaux. De cette expérience, elle infère que les structures organisationnelles et institutionnelles entravent bien davantage l'action éducative qu'elles ne la favorisent, dans la mesure où tout ce qui est organisé, tout ce qui est institué, s'identifie à la tradition culturelle, pour la reproduire et la perpétuer, et pour censurer ce qui la transgresse.

C'est parce qu'elle distingue l'*instituant* de l'*institué* et qu'elle les oppose (cf. bibliographie : R. LOURAU, 1969), que cette pédagogie est dite institutionnelle. Son objet est de rendre à l'instituant (individu, groupe, organisation, institution) sa capacité instituante et de le défaire de ce qu'il peut avoir d'aliénant et de répressif en tant qu'institué.

Qu'elle expérimente l'autogestion (cf. bibliographie : G. LAPAS-
SADE, 1971; M. LOBROT, 1966), ou qu'elle enrichisse les techniques FREINET des apports de la psychanalyse et de la critique marxiste (cf. bibliographie : F. OURY et A. VASQUEZ, 1971), la pédagogie institutionnelle inscrit son action au niveau du *macrosocial*. Mettant en cause, à la fois, le culturel, le sociologique, le politique, elle dénonce la perversion de la société globale et préconise le changement par la subversion.

L'ampleur de l'enjeu a évidemment de quoi surprendre les didacticiens des langues, pris dans le cadre réducteur et castrateur du système, habitués à se satisfaire des responsabilités sectorielles et marginales qu'il leur distille (voir les travaux commandités par l'institution supranationale qu'est le Conseil de l'Europe).

Il faut bien avouer, en effet, que si la D.L.E. n'a pas choisi la voie de la subversion, ni même de la transgression institutionnelles, elle n'a pas davantage cherché, dans un mouvement dialectique, à se servir de l'institution pour la transformer de l'intérieur. Colonisée par les linguistes, elle n'a joué jusqu'ici que le rôle de reproduction mis en évidence par BOURDIEU, travaillant à courte vue, pour régler, de manière technocratique, des problèmes qu'elle croyait ponctuels parce qu'ils ne concernaient que des individus, alors que ces individus engagent la société tout entière qui les a produits et dont ils sont le reflet fidèle.

Pour repousser les limites de leur horizon étroit et travailler de concert avec les pédagogues, les didacticiens ont déjà dix ou quinze ans de retard.

Au bout du compte, la *relation dite pédagogique* s'avère tellement complexe (éclatée entre les personnes, les groupes, les organisations, les institutions; traversée d'influences conscientes, inconscientes, souvent contradictoires, qui s'exercent sur les protagonistes directs - maîtres et élèves -, sur les parents, sur les décideurs de tous niveaux), qu'il est parfaitement légitime que les "modèles théoriques", plus ou moins réducteurs, construits pour en rendre compte, soient remis en cause l'un après l'autre.

L'inquiétant, c'est que les didacticiens, *aveuglés par leur obsession méthodologique*, restent à l'écart d'un débat qui les concerne au premier chef. Les "modèles" évoqués précédemment font en effet obligation aux enseignants de tous ordres et de toutes disciplines de dépasser le rôle d'organiseurs sereins du savoir d'autrui, et d'investir dans celui de promoteurs d'un rapport humain authentique. La relation-communication qui va au-delà du bruit des mots pour toucher les êtres et embrasser le monde est à ce prix. Formalisme langagier et savoir pré-débité conduisent à des impasses que les didacticiens des langues étrangères connaissent bien, pour les fréquenter depuis longtemps.

Au-delà de la pressante nécessité de s'informer, il leur reste donc à relever un défi lourd de conséquences. Après avoir perdu de vue les valeurs et les finalités de l'intention éducative inhérente à l'intention d'enseigner, il faut qu'ils apprennent à inscrire leur action dans le couple dialectique intégration/transgression. Sous la férule des linguistes, et parce que la langue est un système rigide, ils se sont faits, jusqu'ici, les agents plus ou moins conscients et zélés de l'intégration aux systèmes scolaire et extra-scolaire, de l'enfermement et donc de la répression. Le temps de la transgression, du dépassement est venu pour eux. Afin de ne pas figer l'espérance de progrès, ni renoncer à l'autonomie et à l'indépendance de l'apprenant, ils doivent impérativement élargir leur horizon, insérer l'acte pédagogique dans le macrosocial, exploiter enfin les champs de réflexion et d'expérience ouverts par les pédagogues et qu'ils ont superbement ignorés jusqu'à maintenant.

1.2.3 Des choix inachevés

Sans le reconnaître, la *didactique fonctionnelle* butine ça et là des idées qui, nées de la pédagogie ou transitant par elle, se sont amalgamées en systèmes éducatifs cohérents.

Par exemple, la *pédagogie institutionnelle*, issue de la pratique des classes coopératives (et qui doit son appellation au médecin psychiatre Jean OURY, 1958) forme un ensemble de techniques, de méthodes, d'organisations et d'institutions internes, construit autour des idées directrices suivantes :

a) Il ne peut y avoir échange que dans le cadre de *relations multipolaires*, là où s'exercent des *systèmes de médiation* qui n'existent pas dans la relation duelle, et qui peuvent être des personnes, des groupes, des projets, des objets.

b) L'*échange* n'est pas le résultat d'une pression ou d'une obligation externe (venant du maître, par exemple), mais la conséquence d'une insertion des locuteurs dans des *réseaux institués*. Ainsi, le fait de recevoir une lettre d'un correspondant suffit à justifier une réponse. Le *caractère implicite de ce type d'obligation* permet aux élèves : - d'entretenir un échange qui échappe aux évaluations et aux sanctions scolaires; - donc d'organiser et de maîtriser leur conduite, d'engager leur responsabilité, en un mot de s'éduquer.

c) Le maître, tantôt non directif et *permissif*, tantôt garant de la loi du groupe et *répressif* sort de son rôle magistral, pour redevenir un être plus imprévisible, donc plus humain.

d) Des notions de psychanalyse, essentielles à l'intelligence de la relation pédagogique, comme l'identification, le transfert, le fantasme, l'angoisse, ... doivent être repensées en fonction du milieu spécifique de l'école. L'objectif poursuivi est à la fois : - d'amener les élèves à se dégager du rôle de figurants obligés, pour *se sentir à l'aise dans la classe*; - et de comprendre comment les réseaux institués (dans le groupe et hors du groupe) peuvent se substituer au maître, assumer autrement la même fonction, et constituer un type d'obligation pleinement éducatif, parce que vécu de l'intérieur.

De cet ensemble d'idées complémentaires, la didactique fonctionnelle ne retient que des bribes éparses. Elle suggère en effet : - de déborder le cadre de la relation duelle et de favoriser les interactions à l'intérieur du groupe (cf. en a.); - de mobiliser l'enseignant à l'écoute de l'apprenant, donc de le rendre plus permissif que répressif (cf. en c.). Mais elle ne dit rien : - des *systèmes de médiation* (cf. en a.), qui légitiment - entre autres choses - la préférence accordée aux relations multipolaires; - ni de la relève de l'obligation externe par l'*obligation interne*; - ni du jeu des *réseaux institués* comme substituts de l'intervention enseignante (cf. en d.); - ni des couples dialectiques "*intégration/transgression*" et "*répression/permission*" (cf. en c.), qui fonctionnent en relais et servent le même projet.

Tout se passe comme si la didactique fonctionnelle taisait les idées susceptibles d'éclairer et de crédibiliser ses choix. En flirtant avec les pédagogies nouvelles, sans jamais "se déclarer", elle réussit le tour de force de ne pas prendre parti dans la lutte que celles-ci mènent contre la pédagogie traditionnelle(1), donc de ne pas se prononcer sur ses finalités, d'occuper le terrain sans "annoncer la couleur"...

Un autre exemple : l'*approche fonctionnelle* que je qualifie ailleurs(2) de *directe*, qui court-circuite l'analyse préméthodologique des contenus d'enseignement/apprentissage (aussi bien en termes d'actes de parole et de notions que de formes linguistiques) et prône l'usage immédiat des matériaux sociaux (ou documents authentiques), cette approche, la plus anti-conformiste de toutes, n'est pas plus claire que les autres dans l'énoncé de ses motifs. Elle n'ose pas dire - en tous cas, elle ne dit pas! - que l'*abandon des liens logiques*, la rupture des enchaînements (le rejet de la notion de progression au bénéfice de celle de progrès) relève d'une *attitude éducative*, donc d'une *pédagogie très novatrice*.

1. La pédagogie traditionnelle, ou intentionnelle, cautionne l'adulte qui a la prétention d'être seul apte : - à interpréter valablement la société dans laquelle il vit; - et à projeter son idéal dans un système éducatif auquel l'enfant doit se soumettre.
2. Cf. "D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères - du structuralisme au fonctionnalisme -", Collection D.L.E., CLE international, Paris, 1980.

Il faut reconnaître aussi que cette tendance à s'accommoder de zones d'ombre au niveau des intentions profondes ne date pas d'aujourd'hui. C'est une tendance chronique de la D.L.E. moderne. Ainsi, l'*enseignement programmé* se présentait naguère comme une *technique novatrice*, alors qu'en émiettant et en ordonnant les difficultés (cf. la notion cardinale de "minimal steps"), il ne faisait que reprendre à son compte - en le perfectionnant - le *vieux principe pédagogique* d'analyse, de simplicité et de progressivité.

En bref, qu'elle soit novatrice ou non, la D.L.E. n'achève pas ses choix, ne dit pas clairement où elle va. Elle fait le noir sur l'*attitude éducative* qu'elle prône, c'est-à-dire sur l'essentiel : ses *finalités*.

2. UNE SOLUTION DE RECHANGE

J'aurais le sentiment de baisser trop tôt les bras si je me contentais, pour faire bouger les choses, de les dénoncer quand elles ne vont pas à mon gré. Aussi avancerai-je certains arguments qui me paraissent militer en faveur d'une réhabilitation : - du discours pédagogique; - et de la pédagogie elle-même en D.L.E. Réhabilitation susceptible, selon moi, d'améliorer le fonctionnement de cette discipline en particulier, et de l'institution scolaire en général.

2.1 Le discours pédagogique...

2.1.1 Comme filière de pénétration chez les enseignants de langue

Contrairement au médecin, le professeur de langue est peu menacé dans son savoir, donc peu stimulé dans sa culture professionnelle. Pourquoi? Alors que l'information médicale talonne la recherche, presse le généraliste le plus reculé (par l'intermédiaire des laboratoires pharmaceutiques - attachés à la vente de leurs produits - et des media - attentifs à la demande d'un public très concerné par les problèmes de santé -), et l'oblige, pour préserver le capital confiance qui fonde son crédit, à ne pas ignorer ce dont le patient risque d'être informé, le professeur de langue vit à l'abri : - d'un savoir peu partagé (en France, les langues et leur enseignement n'intéressent guère; - et d'un statut qui ne relève pas du clientélisme (en tant que salarié d'un service public, il est rétribué en fonction de ses titres, non au prorata de sa compétence ou du nombre de ses élèves). En ce qui concerne leur formation initiale, il convient également de noter que celle du médecin (très encyclopédique) le qualifie pour le discours des revues médicales, alors que celle du professeur de langue (trop exclusivement littéraire) le détourne du discours transdisciplinaire de la D.L.E.

Dans pareille conjoncture, que faire, sinon chercher un meilleur canal pour communiquer avec le praticien? A en juger par ses réactions aux ouvrages et aux revues qui sollicitent son attention, tout se passe pour lui comme si le discours pédagogique était transparent et branché sur ses préoccupations, le discours didactique obscur et destiné à entretenir le dialogue entre chercheurs qui se piquent de connaître l'enseignement des langues, mais se gardent de fréquenter les classes⁽³⁾. Averti de cet état de fait, qu'est-ce qui empêche le didacticien de tenir un discours à la fois plus limpide et plus lié aux besoins du professeur de langue? La transdisciplinarité n'oblige pas à mallarméiser et l'obscurantisme n'a jamais été un mal nécessaire entre individus qui se posent les mêmes problèmes. S'il existe une discipline qui ne devrait pas faire mentir l'adage selon lequel

"Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement
Et les mots pour le dire arrivent aisément"

N. Boileau

- *l'Art poétique* -

c'est bien la didactique des langues!

Pour sortir l'enseignant de son ghetto, donc pour entrer en contact avec lui, il est urgent que le didacticien prenne conscience du manque de celui auquel il s'adresse, et trouve dans le discours pédagogique attendu - tant au plan de la forme que du contenu - un antidote à cette fameuse "langue de bois", qui le discrédite auprès de son interlocuteur privilégié.

2.1.2 Comme lingua franca des enseignants de toutes disciplines

Alors que les instituteurs sont très sensibles à la notion de "cohérence pédagogique" (cf. l'édifiant article de Christian NIQUE intitulé "La notion de cohérence pédagogique à l'école élémentaire", paru dans *Le Français aujourd'hui* no 50, juin 1980, et dont je me suis largement inspiré ici), les professeurs de l'enseignement secondaire n'y prêtent pas toute l'attention souhaitable. A cela, deux raisons essentielles : - la première, historique : depuis Jules FERRY, le pouvoir centralisateur s'est longtemps efforcé de faire converger toutes les matières de l'enseignement élémentaire vers certains objectifs prioritaires, comme le développement : du civisme républicain, de la cohésion nationale, etc.; - la seconde, statutaire : alors que l'instituteur d'aujourd'hui voit s'élargir le fossé qui sépare les activités dites d'éveil (qui relèvent d'une pédagogie progressiste, visant à se poser des questions, à réfléchir pour son compte personnel, à s'autonomiser) des

3. Je fonde mon analyse sur une expérience de directeur de la collection *Didactique des langues étrangères* (CLE international) et de rédacteur en chef des *Etudes de linguistique appliquée* (Didier Erudition).

activités de type impositif (qui relèvent d'une pédagogie traditionnelle, visant à mémoriser, à accumuler des connaissances), le professeur ne vit pas ce conflit transdisciplinaire, dans la mesure où il se contente généralement de chercher la justification de son action à travers l'unique matière qu'il enseigne.

Le constat d'incohérence entre les diverses activités de l'école et leur peu de rapport avec le processus de pensée de l'enfant avait déjà été dressé par Ovide DECROLY, dans le premier quart du XX^e siècle, et l'avait conduit à suggérer une solution qui rencontra l'agrément des maîtres du primaire, mais fut complètement dévoyée dans les manuels de langues étrangères. Je veux parler de la célèbre méthode dite des centres d'intérêt, dans laquelle "tous les exercices convergent autour d'un même centre, d'une même idée". Autrement dit, l'ancêtre de l'outil de cohérence transdisciplinaire, qui fait tant défaut dans le secondaire aujourd'hui, existe bel et bien.

Sans être obnubilés par ce modèle, qui a maintenant pris quelques rides, ni nourrir de nostalgie pour la conception jacobine de l'éducation style troisième République, ceux qui militent en faveur d'une conception homogène de l'institution scolaire sont forcément amenés à se poser la question des rapports entre objectifs généraux de l'école, et objectifs particuliers des différentes disciplines. Comme le dit Ch. NIQUE, ils doivent s'interroger pour savoir à quels types d'homme et de société prépare sciemment ou inconsciemment telle méthode ou tel procédé. Ceci afin d'éviter à la fois : - le télescopage de pratiques hétérogènes ou même contradictoires dans une même matière; - et la balkanisation des diverses matières.

Or, la majorité de ceux qui se préoccupent de ce problème gravitent autour de l'enseignement primaire. Dans l'enseignement secondaire, la tradition est davantage au chacun pour soi, et les professeurs de langue ne font pas exception à la règle : ils n'ont pas pris clairement conscience d'un problème qui met en jeu l'avenir du système éducatif, ou du moins pas mobilisé les moyens pour le résoudre. Ils continuent à faire cavalier seul, comme leurs collègues mathématiciens, historiens, géographes, etc. Ainsi, sous prétexte de spécificité de l'objectif à atteindre (acquisition d'un comportement linguistique nouveau), la méthodologie structuro-behavioriste avait résolument pris le contrepied de la pédagogie progressiste. L'approche fonctionnelle a remplacé l'enseignement/apprentissage des langues dans le sens de l'évolution générale, mais elle l'a fait sans le dire - comme si c'était de peu d'importance - et sans rappeler sa dette envers la pédagogie générale.

Quand la D.L.E. aura compris l'obligation de donner cohérence au projet éducatif global, elle ne pourra que tourner le dos à une discipline qui serait une linguistique ou une sociolinguistique appliquée, c'est-à-dire une mise en oeuvre de théories linguistiques ou sociolinguistiques qui n'ont pas été conçues pour l'enseignement/apprentissage des langues, et qui ne rendent évidemment pas compte des problèmes d'éducation.

Dans le cadre global de l'institution scolaire, il ne fait guère de doute que le discours pédagogique, porteur de questions communes à tous les enseignants (n'est-ce pas là ce qui définit la pédagogie générale?), constitue l'indispensable lien pour que les didactiques des diverses disciplines progressent, sinon d'un même pas, du moins dans la même direction. Pour s'assurer contre les risques de babélisation, il convient donc que les enseignants de tous ordres et de toutes disciplines, se rencontrent, se concertent, se comprennent, en un mot adoptent un langage propre à les conforter dans le sentiment que, malgré leurs différences, ils appartiennent à la même famille et se mobilisent sur les mêmes projets. Ce langage oecuménique, ils n'ont d'ailleurs pas à l'inventer, il est immanent à la pratique de tous ceux qui se considèrent comme des pédagogues, donc qui acceptent de dépasser leurs problèmes spécifiques, pour s'ouvrir aux autres et partager leurs interrogations.

Par delà la reconnaissance du *discours pédagogique* comme lingua franca des enseignants de toutes disciplines, je milite en faveur de la réhabilitation de la *pédagogie* en D.L.E., pour les raisons développées en 1.2, pour d'autres raisons à décrire en 2.2, et parce qu'il me paraît inopportun de faire jouer ici la concurrence entre *sciences de l'éducation* et *pédagogie*.

En effet, d'accord avec E. DURKHEIM, pour qui la pédagogie est "la théorie pratique de l'éducation" (1911) et avec G. MIALARET, qui fait de la pédagogie une réflexion, de l'éducation une action, je considère que le rôle de la pédagogie est d'abord de s'interroger sur les fondements de l'éducation (ce qui justifie l'intention d'instruire et de former), donc de conférer un sens aux projets éducatifs.

Par ailleurs, si les sciences de l'éducation répondent à la définition qu'en donne A. LEON⁽⁴⁾ : "ensemble de disciplines qui ont pour objet de situer tout fait éducatif (institutionnel, comportemental, ...) dans l'ensemble de ses conditions (historiques, politiques, sociales, biologiques, etc.)", et si "la substitution des sciences de l'éducation à la pédagogie répond à deux exigences principales..., tout d'abord l'exigence scientifique avec, notamment, le souci d'administrer la preuve..., en second lieu l'exigence d'interdisciplinarité", je conteste le bien-fondé d'une élimination de la pédagogie au profit des sciences de l'éducation. D'abord parce que pédagogie et D.L.E. réunies sont tout à fait en mesure de répondre aux exigences formulées par A.L. (la pédagogie fournissant les preuves expérimentales de l'action éducative, par le suivi et l'évaluation des effets de celle-ci; la D.L.E. étant ce qu'elle est : interdisciplinaire par vocation); ensuite parce que je ne vois pas pourquoi l'émergence légitime des sciences de l'éducation impliquerait la disparition corrélative de la pédagogie. Pour moi, elle demeure une composante des sciences de l'éducation. Je ne dis pas que tout est dans ... ou que tout vient de ... la pédagogie, je souhaite seulement lui redonner sa place dans le concert des disciplines qui servent l'enseignement/apprentissage des langues.

4. Dans "Le territoire de l'éducation" (*L'éducation*, no 425, 5 juin 1980), propos d'A.L., recueillis par Louis Porcher.

2.2 La pédagogie...

2.2.1 Parce qu'elle est à l'origine de la D.L.E. et qu'elle l'a toujours plus ou moins inspirée

Pour marquer son désenclavement et sa volonté d'ouverture à l'interdisciplinarité, la didactique des langues étrangères affiche aujourd'hui son intelligence avec des disciplines nouvelles comme la socio-, la psycho-, la pragmalinguistique, par exemple, mais cache sa dette envers la pédagogie, qui a perdu le lustre de la modernité, mais dont elle tire pourtant ses récentes origines.

J'en veux pour preuve le fait que "didactique" n'apparaît pas comme adresse dans le *Vocabulaire de la psychologie* de 1951, mais seulement dans l'*Addendum* de 1953. H. PIERON fait de cette discipline un sous-produit de la pédagogie et un sous-produit de fraîche date. Voici ce qu'il en dit : "La didactique, pour AEBLI (1951) est une science auxiliaire de la pédagogie, relative aux méthodes les plus propres à faire acquérir telle ou telle notion ... ou technique". En citant H. AEBLI, il fait implicitement référence à l'ouvrage de ce dernier (*Didactique psychologique*), paru chez Delachaux, en 1951, et dont il n'avait pas eu connaissance avant la publication de son dictionnaire.

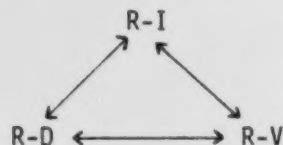
Il est vrai qu'on a peine aujourd'hui à reconnaître dans la didactique des langues un dérivé de la discipline définie par AEBLI. Tout en circonscrivant son domaine, la D.L.E. s'est étoffée, redimensionnée. Reste qu'en évoluant, elle n'a pu rompre les amarres avec la pédagogie (cf. Des emprunts inavoués, en 1.2.1). Ce qui montre qu'elle se situe dans la même mouvance qu'elle. Pourquoi, dans ces conditions, après avoir été l'auxiliaire de la pédagogie, ne pas reconnaître celle-ci comme son auxiliaire à part entière?

2.2.2 Parce qu'elle met en oeuvre un modèle d'investigation adapté à la D.L.E.

Il faut bien reconnaître que la recherche en didactique des langues étrangères se réduit de plus en plus à la *recherche-invention* (mise en circulation de théories ou de procédures non éprouvées) et à la *recherche-intégration* (mise en forme et ... récupération par les théoriciens de pratiques nées dans la classe), au détriment de la *recherche-évaluation* (mise à l'essai, en vraie grandeur, des théories ou procédures nouvelles).

A quoi cela tient-il? Sans doute à ce que l'investigation en D.L.E. est presque exclusivement aux mains d'enseignants détachés dans des organismes qui ne disposent pas des terrains d'expérimentation dont ils auraient besoin. Sans doute aussi à ce que l'inflation verbale sévit partout : comme le travail intellectuel est plus coté que le travail manuel, la recherche théorique est plus valorisante que la recherche pratique. Et puis, c'est tellement contraignant de vérifier laborieusement ce qu'on peut affirmer gratuitement, et tellement flatteur de créer, de se donner l'illusion de l'inspiration!

Dans un récent ouvrage intitulé *Pour une pédagogie scientifique du français* (P.U.F., l'Educateur, 1979), H. ROMIAN montre que la recherche en pédagogie naît de l'existence conjointe d'une recherche-innovation, d'une recherche-description et d'une recherche-validation, qui interagissent les unes sur les autres et fonctionnent en complémentarité (cf. le schéma suivant).



Même si nos appellations respectives ne recouvrent pas un contenu exactement identique, il est clair que la recherche qu'H.R. intitule - validation et que je nomme - évaluation constitue une étape obligée du modèle d'investigation. Or, les théoriciens de la D.L.E. font trop souvent l'impasse sur cette étape, se discréditant aux yeux des praticiens, réduits à essuyer les plâtres, ou à refuser le rôle de cobayes qui leur est ainsi abusivement dévolu.

Compte tenu du risque qu'ils encourent de s'isoler de la base, les chercheurs en didactique seraient bien inspirés de choisir le modèle d'investigation des pédagogues, de soumettre leurs travaux aux rigueurs de l'expérimentation, de ne rien lancer sur le marché qui n'ait été préalablement validé. Comme en sciences de l'éducation (n'est-ce pas A. LEON?), comme en pédagogie (H. ROMIAN nous en convainc), la recherche en D.L.E. se doit d'administrer la preuve de ce qu'elle avance. Son crédit auprès des praticiens, donc son existence même, en dépendent.

2.2.3 Parce qu'en dépassant le méthodologique, elle évite à la D.L.E. de verser dans le technocratique

Tant que les didacticiens des langues (théoriciens et praticiens confondus) lutteront *solitairement* dans les limites étroites de leur discipline, pour trouver des solutions méthodologiques à leurs problèmes particuliers (par la recherche de techniques, de moyens, de procédés), ils

manqueront de perspectives et tomberont dans le piège de l'utilitarisme à courte vue, c'est-à-dire du technocratisme.

C'est en luttant *solidairement* avec les autres enseignants des autres disciplines qu'ils inséreront la D.L.E. dans un ensemble plus vaste, et seront ainsi conduits à poser leurs problèmes dans le contexte sociologique et idéologique qui pèse sur l'organisation de toute la vie à l'école.

Après une période constitutive où elle a vécu refermée sur elle-même, le moment est venu pour la didactique des langues de s'ouvrir à l'influence des autres disciplines et d'adopter, pour les comprendre et se faire comprendre d'elles, le langage et les données de la seule discipline capable d'orienter et d'impulser un projet éducatif commun : la pédagogie.

D'un autre côté, il y a tout lieu de reprocher aux didacticiens leur mutisme concernant la *dimension humaine* de l'enseignant. En formation initiale et continue, tout se passe à peu près comme si la matière et la méthode étaient estimées en mesure d'assumer seules le jeu complexe des transactions et des médiations entre maître et élèves, et comme si le facteur humain était tenu pour intangible ... ou négligeable. Or, tout le monde sait (sauf les didacticiens, apparemment!) que la qualité de l'enseignant tient moins à sa maîtrise de la matière enseignée et des procédures employées, qu'à sa qualité d'homme. C'est donc cette attention aux autres et à leur devenir qu'il convient d'exercer, et c'est à la réflexion pédagogique d'aiguiser l'écoute de celui qui a pour mission d'enseigner et d'éduquer. Elle l'aidera à ne pas désespérer de l'école et de sa fonction, donc à se persuader que l'homme est un être de progrès, que rien n'est joué d'avance, ni du côté de l'apprenant, ni du côté de ... l'enseignant!

Dans un monde où l'enseignement est démonétisé, les enseignants doivent savoir que la possibilité de bien faire leur difficile métier - et de le faire jusqu'au bout - passe moins par la *formation académique et professionnelle* qu'on leur donne que par la *formation humaine* qu'ils se donnent. Par formation humaine, il faut entendre le choix d'une attitude éducative conséquente, qui échappe, pour l'heure, à la D.L.E. et relève de l'éthique personnelle et de la pédagogie. Le savoir et le savoir-faire sont en effet d'un piètre secours pour ceux qui ont perdu le "goût du métier" (pour ne pas dire la "foi!"). C'est ailleurs, dans la prise de conscience aiguë de leurs responsabilités vis-à-vis de ceux qu'ils ont choisi d'aider à devenir eux-mêmes qu'ils trouveront la justification des gestes quotidiens, dont la répétition - et parfois la trivialité - leur pèse. En bref, sans le secours de la pédagogie, l'enseignant risque de perdre le sens du savoir être et de recourir à un technocratisme aussi desséchant pour lui que pour ses élèves, donc aussi désespéré que ... l'abandon.

2.2.4 Parce qu'elle pose les problèmes en termes d'éducation (finalités), alors que la D.L.E. les pose en termes d'acquisition (objectifs)

Historiquement, la didactique a pris la place de la pédagogie dans le domaine de l'enseignement des langues, tant en ce qui concerne l'appellation - cf. la substitution de "didactique des langues" à "pédagogie des langues" - que les faits. Et si elle n'y prend pas garde, la D.L.E. risque bien de *privilégier les objectifs pour escamoter les finalités*, s'inscrivant ainsi dans une perspective économiste de "management".

En effet, alors que la didactique s'exerce à la maîtrise de la méthode et ne dépasse guère le niveau organisationnel de l'accès aux connaissances, la pédagogie s'appuie sur une "philosophie de l'existence", pour prendre en charge l'é-du-ca-tion de l'individu, donc son équipement en vue d'un auto-contrôle des relations qu'il a et aura à entretenir avec la société.

Dit autrement, la didactique tend à faire l'impasse sur ce qui la gêne dans la pédagogie :

- en réduisant la formation à l'instruction;
- et en évacuant la vie affective de l'espace scolaire,

au profit d'une raison souveraine, dont le fonctionnement risquerait d'être perturbé par l'irruption de l'affectif!

L'intention quasi-exclusive d'instruire, la relation à un savoir privilégié et objectif entraînent la stérilisation des rapports humains et ont pour conséquence de freiner la maturation des élèves (prisonniers d'un univers aseptisé), et de confiner l'enseignant dans le rôle abâtardi de dispensateur de connaissance ... et de solitude généralisée.

Alors que l'homme est condamné au dialogue avec la machine, monstre froid qui envahit notre univers informatisé et qui aseptise l'échange en débranchant l'affectif, le moment est venu pour l'école de lutter contre la sectorisation et la spécialisation, au lieu de s'y complaire (censeurs pour la discipline, professeurs pour l'enseignement, conseillers d'éducation pour ... l'éducation).

Dans le cas qui nous préoccupe, il est urgent que la D.L.E. travaille à ce que la classe devienne le lieu d'émergence d'un *savoir être* et d'un *pouvoir être* (ou d'un *pouvoir devenir*), au lieu de se borner à transmettre un *savoir* (compétence linguistique) ou un *savoir faire* (compétence communicative). Ce qui implique, entre autres choses, que la centration sur l'apprenant, prônée par les fonctionnalistes, passe par la reconnaissance du sujet dans sa totalité/complexité, donc par la prise en compte de l'affectif, au-delà de la satisfaction de ces fameux besoins, dits langagiers, qui engagent autant les autres que l'apprenant lui-même, et négligent ce qu'il y a d'indicible mais d'essentiel dans chaque individu.

Pour aller de l'acquisition (enseignement/apprentissage) à l'éducation, la D.L.E. doit aussi, en s'ouvrant à la pédagogie (peut-être à ce que d'aucuns appellent la *philosophie de l'éducation*?), s'interroger simultanément :

- sur les méthodes, les procédures et les techniques,
- et sur leurs fondements profonds.

D'un côté donc, le comment, de l'autre le pourquoi. Qu'est-ce que l'individu ... et la société peuvent attendre de telle ou telle pratique? Qu'ont-ils à y gagner ou à y perdre? L'objet de cette pédagogie qui questionne les autres disciplines, comme la philosophie questionne le monde, est ici de lutter contre la mystification, de faire prendre conscience que toute méthode, toute procédure, toute technique s'inscrivent nécessairement dans une conception de l'homme et de l'univers, qu'il est déontologiquement indispensable d'éclairer, d'explicitier, d'autant qu'elle a trop souvent tendance à celer son nom. Contrairement à la diplomatie, la didactique ne comporte pas d'obligations de réserve!

En court-circuitant cette pédagogie interrogative, la D.L.E. ne va pas au fond des choses, puisqu'elle néglige de justifier ce qu'elle fait. Par exemple, affirmer que la prise en compte des besoins, la reconnaissance des stratégies d'acquisition concourent à l'autonomisation de l'apprenant ne justifie rien. La justification consisterait à poser l'autonomie comme la finalité qui transcende les objectifs, à dire : par rapport à qui et à quoi elle s'exerce? pour quoi faire? quels avantages et quels ... inconvénients elle présente au regard de la dépendance?

Je vois une raison à cette faiblesse dans le fait que la D.L.E. se contente trop souvent de promouvoir des idées "à la mode", sans prendre la peine de les relier entre elles, ni de légitimer leur adoption. Elle a le tort d'emprunter à une culture floue qui débouche sur un savoir superficiel. Pour donner une dimension éducative à son action, elle devra s'habituer à voir plus loin que les objectifs, à se fixer des finalités, à contester systématiquement ses propres méthodologies pour les approfondir, au lieu de les imposer de manière dogmatique, comme si elles allaient de soi (le supplément d'âme est ici au prix du doute!...).

En simplifiant les choses, à supposer que l'objectif de l'école soit bien d'enseigner et sa finalité d'éduquer, il me semble que la D.L.E. n'a guère fait jusqu'ici qu'enseigner. Avec le concours de la pédagogie, lui reste donc à apprendre à éduquer, c'est-à-dire à chercher les raisons dernières de son action, à l'inscrire dans le cadre de finalités clairement définies.

Je rapporterai, pour finir, les propos ⁽⁵⁾ de Simone CZEKALA, professeur de français en Grande-Bretagne, parce qu'ils résument avec une grande force de conviction, un vécu qui corrobore l'essentiel (sans doute) de ce que j'ai voulu exprimer (autrement) dans cet ultime chapitre (2.2.4).

5. Propos parus dans le "Courrier des lecteurs" d'un numéro du *Nouvel Observateur* de 1980.

... Que personne ne se leurre : le règne du prof-savoir absolu-maître absolu est bien fini. Ceux qui règnent encore sont dans l'illusion; mais ils s'y cramponnent comme un naufragé se cramponne à une bouée de secours. Ceux-là refusent de voir d'abord l'enfant, d'abord l'adolescent, bien plus préoccupés par la vie, l'amitié, l'amour, la vie sexuelle, leurs problèmes affectifs et familiaux que par un savoir qui ne leur sera jamais utile. 90% de mes élèves n'iront jamais en France, n'utiliseront jamais la langue française dans leur vie d'apprenti boucher, de foreur en mer du Nord ou d'ouvrier à l'I.C.I., grande compagnie chimique. Alors? Mon rôle de professeur de français s'arrête lorsque je vois l'ennui et le désintérêt. Mon rôle d'éducatrice commence lorsque je peux apporter une opinion sur tel ou tel problème, lorsque je peux donner (et je dois le donner) un peu d'amour à une poignée d'enfants oubliés par le système capitaliste, naufragés involontaires dans un monde dominé par le travail et l'argent. L'acte d'enseignement est d'abord un acte d'amour. ... Ce n'est qu'ainsi que l'école deviendra un endroit où l'enfant aura enfin envie d'aller; car, entre la rue où il sème la terreur et la maison où il est indésiré, l'enfant n'a qu'une planche de salut : l'école. Si les enseignants, échouent dans cette communication fondamentale, ils peuvent se sentir responsables de la "déchéance" de notre jeunesse. Au lieu de démissionner, il faut faire front avec les jeunes et non contre eux.

3. UN ACTE DE FOI

Avec l'épilogue, le moment est venu de dire d'où je parle et au nom de qui. Je ne suis pas un professionnel de la pédagogie - les spécialistes l'auront tout de suite remarqué! -, je n'ai donc aucun intérêt personnel à vanter les mérites d'une discipline qui ne me doit rien et que je suis loin de maîtriser de bout en bout. Je suis un didacticien-linguiste, qui cherche, comme beaucoup d'autres :

- à comprendre pourquoi les efforts déployés par les gens de son espèce obtiennent rarement les résultats attendus;
- et à perméabiliser la D.L.E. aux influences susceptibles de l'enrichir et de l'amener à être ce qu'elle a vocation d'être.

On assiste, depuis une quinzaine d'années, au lent phagocytage de la pédagogie par la didactique, ce qui a pu faire croire que la D.L.E. prenait en charge la totalité de la formation des individus (enseignement et éducation), alors qu'elle faisait porter l'essentiel de son activité sur la seule acquisition des savoirs ou des savoirs-faire.

Cette focalisation sur les objectifs (linguistiques et paralinguistiques) et ce désintérêt pour les finalités (éducatives) signale, s'il en était besoin, que la didactique n'a toujours pas échappé à l'emprise des linguistes. Sa sensibilité aiguë aux apports de la socio-, de la psycho-, de la pragmatolinguistique témoigne d'une attirance (légitime) pour tout ce qui a trait à la langue, mais souligne également l'impérieuse nécessité dans laquelle elle se trouve de lutter contre l'enfermement, d'élargir l'horizon, de puiser aux sources nouvelles, et parfois, aussi, de revenir aux anciennes.

A supposer que les didacticiens conviennent de leur manque d'audience, de l'étroitesse de leurs vues et acceptent, en conséquence, de revenir à la pédagogie parce qu'elle pose les questions essentielles en termes accessibles et empêche l'enseignant de se transformer en homme-sandwich de la connaissance, un problème capital subsistera, à savoir : jusqu'où aller, ici et maintenant - les enseignants étant ce qu'ils sont et le système politique ce qu'il est -, avec une pédagogie qui atteint le niveau macro-social des remises en question fondamentales (cf. le chapitre 1.2.2 Des sources inexploitées)?

Quelle que soit l'étendue de la difficulté, alors que certains technocrates de la culture rentabiliste proposent des solutions démagogiques ou élitistes pour enseigner les langues en professionnalisant leurs objectifs(6), il me paraît sain de faire des contre-propositions radicales, d'entraîner la didactique sur la voie irréversible des finalités, de prendre le risque de changer les comportements, d'ébranler les mentalités des partenaires de l'acte éducatif, et par là même d'engager l'avenir du corps social tout entier. Comme il ne saurait s'agir d'une révolution minuscule, c'est d'un acte de foi dont il est question, ou d'un pari. Gageons que la D.L.E., pour sa part, saura - comme les français, miraculeusement (?) reconciliés avec leurs "racines culturelles", en l'an grâce du patrimoine ... - retrouver ses "racines pédagogiques", sans se détourner de l'avenir.

Quand ce retour aux sources aura eu lieu, restera encore à dégager l'andragogie(7) de la pédagogie. Pour l'heure, c'est la confusion la plus complète entre ces disciplines, du fait que la seconde tire toute son existence

6. Cf. le rapport devant le *Haut Conseil pour la Diffusion des Langues Etrangères*, dont la presse s'est fait l'écho dans le courant du mois de février 1981.

7. "Néologisme construit sur le modèle de pédagogie, à partir des mots grecs *anēr*, *andros* (homme) et *paîdos*, *paidos* (enfant), et proposé par l'Unesco pour désigner ce que nous appelons la formation ou l'éducation permanentes".

Définition extraite du *Dictionnaire de la langue pédagogique*, de Paul FOULQUIE, P.U.F., 1971.

de la première. En effet, à partir de l'hypothèse que l'enfant est achevé quand il devient un homme, tout a été fait pour l'enfant, rien pour l'homme. De sorte que, pastichant Philippe ARIES quand il affirme que "l'enfant du moyen âge n'existait pas" (il était considéré comme un homme en réduction, en attente), on pourrait dire aujourd'hui, en adoptant le même point de vue, que "l'adulte du XX^e siècle n'existe pas". Faute d'études satisfaisantes dans le domaine de la formation continue, on se contente d'appliquer à l'adulte ce qui paraît convenir à l'enfant!

Et pourtant, les transformations radicales qui bouleversent sous nos yeux les domaines de l'économie, des sciences, des techniques placent un nombre sans cesse croissant d'adultes dans des situations de perfectionnement, de recyclage qui dépassent souvent le cadre professionnel. On parle alors d' "éducation permanente", d' "éducation des adultes", d' "école des cadres", d' "école des parents", ... C'est le plein domaine de l'andragogie, une andragogie qui devrait veiller à se pourvoir au plus vite des moyens d'une existence autonome et reconnue.

Dans ce genre d'exercice, qui consiste à restaurer une image de marque, la tentation est forte de donner dans le discours polémique ou prédicant. Je ne me défends pas d'y avoir succombé. Puissé-je, par ce biais, avoir au moins touché le cœur, ... pour qu'un jour la raison suive!

POSTFACE

Je suis redevable à tous les auteurs cités dans la bibliographie (voir ci-après), particulièrement :

- au collectif qui a réalisé "*Education et pédagogie*";
- et à G. PALMADE, pour "*Les méthodes en pédagogie*".

Ces deux ouvrages ont inspiré la partie 1.2.1 (Des emprunts inavoués) et la partie 1.2.2 (Des sources inexploitées) de mon texte.

Mais c'est à J. ARDOINO que j'ai le plus emprunté. Le chapitre 5 de l'ouvrage collectif cité précédemment, chapitre qui constitue une remarquable synthèse de l' "Evolution de la relation pédagogique", a été pour moi révélateur de la voie que les didacticiens auraient dû prendre, ... mais qu'ils n'ont pas prise. Le chapitre rédigé par F. OURY sur "La pédagogie institutionnelle" m'a également été très précieux pour faire le point.

En cherchant à pousser leurs réflexions dans un domaine qui manque encore de porosité, j'espère ne pas avoir trop gauchi la pensée des chercheurs auxquels je reconnais ici toute ma dette.

BIBLIOGRAPHIE DES AUTEURS CITES

- ARDOINO, J., BOUDON, R., DUMAS, A., EXPERTIER, M., GRAS, A., LAGNEAU, J., OURY, F., PAIN, J., PLANQUE, B., RAISSON, L., 1977, *Education et pédagogie*, Encyclopédie Larousse, Larousse.
- A.R.I.P. - sous la dir. de -, 1964, *Pédagogie et psychologie des groupes*, Edit. de l'Epi, nouv. édit. 1969.
- FREUD, S., 1930, *Das Unbehagen in der Kultur*; trad. fr. : "Malaise dans la civilisation", Denoël et Steel, 1934; nouv. édit. P.U.F., 1971.
- FERRY, G., 1970, *La pratique du travail en groupe : une expérience de formation d'enseignants*, Dunod.
- LAPASSADE, G., 1967, *Groupes, organisations et institutions*, Gauthier-Villars.
- LAPASSADE, G., 1971, *L'autogestion pédagogique*, Gauthier-Villars.
- LEON, A., 1980, *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*, P.U.F.
- LEWIN, K., 1935, *Dynamic Theory of Personality*; trad. fr. : "Psychologie dynamique", P.U.F., 1959.
- LOBROT, M., 1966, *La pédagogie institutionnelle, l'école vers l'autogestion*, Gauthier-Villars.
- LOURAU, R., 1969, *L'instituant contre l'institué*, Anthropos.
- LOURAU, R., 1971, *Analyse institutionnelle et pédagogique*, Ed. de l'Epi.
- MORENO, J.L., 1933, *Who shall Survive*; trad. fr. : "Fondements de la sociométrie", P.U.F., 1954.
- OURY, F., VASQUEZ, A., 1967, *Vers une pédagogie institutionnelle*, Maspero, nouv. édit. 1971.
- OURY, F., VASQUEZ, A., 1971, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Maspero.
- PAGES, M., 1968, *La vie affective des groupes*, Dunod.
- PALMADE, G., 1953, *Les méthodes en pédagogie*, Que sais-je?, P.U.F., 11^e éd. 1979.

ROGERS, C.R., 1961, *On Becoming a Person*; trad. fr. : "Le développement de la personne", Dunod, 1966.

ROMIAN, H., 1979, *Pour une pédagogie scientifique du français*, P.U.F.

TOSQUELLES, F., 1967, *Structure et rééducation thérapeutique*, Ed. Universitaires.

Pour une bibliographie beaucoup plus riche, voir l'ouvrage référencé en 1. (*Education et pédagogie*), pp. 125, 126, 127.

L'UTILISATION PEDAGOGIQUE DE LA NOTION D'ACTES DE PAROLE

Gerardo ALVAREZ

Université Laval

Depuis un quart de siècle, les méthodes de langue mettent l'accent sur un objectif de communication, sans avoir au préalable précisé en quoi consistait cette communication, ni comment l'élève pouvait apprendre à communiquer dans la langue étrangère. La pédagogie audio-orale et audio-visuelle, faite surtout de manipulation des formes linguistiques, s'avérait inefficace - comme on l'a souvent remarqué - quand venait "le moment de la vérité" : le moment de l'utilisation réelle du langage dans un échange conversationnel véritable.

Cette pédagogie qui mettait de l'avant la fonction communicative du langage privilégiait en fait sa fonction référentielle : le langage fabriqué par les usines didactiques était surtout un langage descriptif. On parlait, dans ces méthodes, pour décrire le monde. Les exercices de réemploi, revêtus ou non de l'étiquette de "structuraux", étaient en fait des exercices de description du réel, comme dans l'exemple suivant :

Ecoutez :

M. DUPOND n'a rien dans sa poche.
Il demande :
Dans ma poche, est-ce que j'ai un mouchoir?
Non, vous n'avez pas de mouchoir.

Répétez :

Non, vous n'avez pas de mouchoir.

Ecoutez. Répondez à M. Dupond.

- | | |
|---------------------------------|-------------------------------------|
| 1. Je n'ai rien dans ma poche. | |
| Est-ce que j'ai une boussole? | - Non, vous n'avez pas de boussole. |
| 2. Est-ce que j'ai un livre? | - Non, vous n'avez pas de livre. |
| 3. Est-ce que j'ai des crayons? | - Non, vous n'avez pas de crayons. |

(*Bonjour Line*, 1^{ère} partie,
Livre du maître, p. 66).

Souvent cette vision descriptive du langage est camouflée sous une apparence de dialogue. Apparence, puisqu'il s'agit généralement d'un dialogue factice, où les personnages n'échangent ni ne demandent aucune information véritable, car ils savent tout avant même de poser une question, comme dans l'exemple suivant (*Voix et Images de France*, Leçon 2) :

LA MAISON

VOIX : *Lucien, Marie, une voix d'homme.*

- MARIE. - Voilà une grande ville.
- LUCIEN. - C'est une ville de France?
- MARIE. - Oui. C'est Paris. Voilà la Tour Eiffel.
- LUCIEN. - Voilà une place.
- MARIE. - C'est la place d'Italie, à Paris.
- LUCIEN. - Monsieur Thibaut habite place d'Italie.
- MARIE. - Oui, au numéro 10. Voilà sa maison.
- LUCIEN. - C'est une grande maison?
- MARIE. - Non, elle a seulement quatre étages.
- LUCIEN. - En bas, il y a deux magasins.
- MARIE. - Oui, à gauche, il y a une pharmacie.

Les fonctions du langage

Or, une étude plus fine du fonctionnement du langage permet de mettre en relief le fait qu'en parlant nous accomplissons toute une série de "fonctions langagières" qui dépassent la simple fonction communicative. Rappelons, pour mémoire, que Jakobson distinguait, outre la fonction référentielle, les fonctions expressive, conative, métalinguistique, poétique et phatique⁽¹⁾. La fonction conative est particulièrement importante pour nos propos dans la mesure où elle met l'accent sur la force du langage comme moyen d'action sur les interlocuteurs. La distinction jakobsonienne est pertinente aussi, en ce qu'elle énonce déjà la distinction fondamentale entre l'attitude descriptive et l'attitude conative, à savoir la possibilité pour chaque énoncé d'être soumis à une épreuve de vérité "événementielle".

On sait en effet, qu'à côté des énoncés du type

"Monsieur Dupont habite place d'Italie".

"Hier, il a plu à Montréal",

pour lesquels il est possible de vérifier s'ils sont vrais ou faux par un examen de ce qui se passe ou s'est passé dans la réalité des faits - et qu'à la suite d'Austin on appelle "constatifs"⁽²⁾ - il en existe d'autres dont l'utilisation n'a pas pour but de décrire quoi que ce soit, mais de faire quelque chose par son énonciation même, et qu'on appelle "performatifs". Si je dis à mon fils

Je te promets une barre de chocolat,

je ne décris pas un fait dont on puisse vérifier la vérité événementielle, mais j'effectue une action. En disant "je te promets..." je m'engage devant X à faire quelque chose, et mon engagement est constitué par l'énonciation des paroles elles-mêmes.

Le performatif en question

La distinction d'Austin, on le sait, se heurtait dès le début au problème de l'absence de marques exclusives du performatif. En effet, après une première tentative pour distinguer une catégorie de "verbes performatifs", on se rendit à l'évidence qu'un même verbe peut faire l'objet d'une utilisation "constative" ou "performative" :

J'ouvre la porte (constatif)

J'ouvre la séance (performatif).

Il n'y a donc pas une classe disjointe de "verbes performatifs", mais un usage performatif de certains verbes. Si, en plus, la présence dans l'énoncé du "je" énonciateur et du "tu" destinataire semble liée au performatif, cette présence n'est ni une condition nécessaire ni une preuve suffisante de l'usage performatif, comme ne l'est pas non plus l'utilisation du présent de l'indicatif. En effet, on peut opposer :

Je te promets que je ne voterai pas pour Reagan (performatif)
et *Je te promets* toujours des bêtises (constatif).

Inutile donc de chercher des marques grammaticales exclusives du performatif. D'autant plus qu'il faut compter sur l'existence du "performatif implicite". En effet, les énoncés du type "Je te promets de...", "Je t'ordonne de..." ne constituent que le cas marqué de la force active du langage : il est rare de dire

Je te promets de rentrer à dix heures

à moins que des circonstances spéciales n'exigent l'explicitation de la promesse. Sinon, un simple

Je rentrerai à dix heures

suffit pour exprimer qu'on promet de rentrer à dix heures.

La force illocutionnaire

Ainsi, la distinction "constatif/performatif" s'estompe au profit de la notion beaucoup plus générale de "force illocutionnaire" : tout énoncé, même en apparence le plus "constatif" peut être porteur d'une force destinée à faire agir les interlocuteurs, s'il est utilisé dans les conditions appropriées, avec la prosodie appropriée, au moment approprié... Il est rare,

en effet, que je dise à quelqu'un "La fenêtre est ouverte" simplement pour l'informer du fait que la fenêtre est ouverte (cela ne se voit que dans les méthodes de langue étrangère). Par delà son contenu propositionnel (référence à une fenêtre, à propos de laquelle je prédique qu'elle est ouverte), l'énonciation de cette phrase véhicule une intention autre, qui n'est pas dite expressément : avertissement (attention, quelqu'un peut nous voir), suggestion (vous pourriez la fermer)... De même si, à table (situation de repas), je dis à mon voisin

Pouvez-vous me passer le sel?

il sait, parce qu'il l'a intériorisé dans sa compétence langagière, que je ne lui demande pas une information, que je ne lui pose même pas une question, mais que je suis en train d'accomplir l'acte de requête : je lui demande de faire quelque chose pour moi. Une réponse "Oui (information) non accompagnée du geste de passer le sel (action) serait irrecevable et constituerait une rupture du "contrat de parole"(3).

Les "actes de parole"

Ainsi se précise, à la suite essentiellement des travaux d'Austin et de Searle⁽⁴⁾, la notion d' "acte de parole" que nous pouvons grossièrement résumer ainsi (sans entrer dans une discussion approfondie de la notion) : un acte de parole est un ensemble constitué d'un énoncé, ayant un contenu propositionnel déterminé, et porteur d'une force illocutionnaire donnée, s'il est utilisé dans les conditions appropriées. Définition tâtonnante, tâtilonne, qui n'a que l'avantage de poser les trois termes essentiels :

- | | | |
|-----------------------------------|---|---|
| 1. un énoncé
(ou "une phrase") | 2. ayant telle valeur
ou telle force | 3. dans telle situation
d'énonciation. |
|-----------------------------------|---|---|

Le troisième terme de la relation mérite d'être souligné. En effet, un énoncé ne prend sa valeur (illocutionnaire) que dans des conditions déterminées d'emploi. C'est dire que toute étude des actes de parole doit nécessairement prendre en compte les divers paramètres du cadre énonciatif dans lequel l'acte se déroule. Parmi ces circonstances de l'énonciation il faut sans doute mentionner le statut relatif des participants (Qui parle à qui?), mais aussi l'image que chacun des participants se fait de l'autre (qui est-il pour me parler ainsi?) (comment dois-je lui parler pour agir sur lui?), le canal de la communication (en face à face, au téléphone, par lettre...), le contexte linguistique (que dois-je répondre à ce qui a été dit?), la situation extra-linguistique réelle ou imaginée (où on parle? de quoi on parle là où on parle?...) et de multiples autres facteurs psycho-sociologiques qu'il serait interminable d'énumérer (par exemple, que sait-il de ce dont je lui parle? quelle est mon intention en lui parlant ainsi?...). A cela s'ajoutent toutes les règles qui régissent l'usage illocutionnaire de

la langue, dont l'étude, qui ne fait que commencer, a été ébauchée par Searle(5). Par exemple, dans une promesse, un acte doit être prédiqué à propos du locuteur, et cet acte ne peut se situer dans le passé. (Je ne peux promettre qu'à propos de moi, et je ne peux promettre quelque chose qui est déjà arrivé.) En outre, l'acte promis ne peut se réaliser de toutes façons, sans engagement du "sujet promettant", et la chose promise doit être souhaitée par celui à qui on promet, sinon nous entrons par exemple dans l'acte de la menace ou de la prédiction (je ne peux "promettre" que demain ce sera dimanche, je ne peux vous "promettre" de vous envoyer en prison).

Le point crucial ici est le suivant : la force illocutionnaire de l'énoncé ne saurait se comprendre en dehors des circonstances de son énonciation. Or, décrire et étudier exhaustivement les divers paramètres de la circonstance énonciative est une tâche colossale que la linguistique ne semble pas en mesure de réaliser en l'état actuel des connaissances et des moyens de recherche. L'on se contente généralement de quelques notations rapides, de quelques traits sommaires qui ne font que donner une idée infinitésimalement réduite de la complexité de la situation.

Les circonstances de l'énonciation

Prenons comme exemple un texte de G. Fauconnier

Considérez l'énoncé :

[15] Vous irez à Tombouctou

Il s'agit d'un indicatif simple et sans fioritures, qui peut transmettre une pure information : je suis votre agent de voyages et je vous explique par où passe votre itinéraire; ou encore une indiscretion m'a permis d'apprendre quelle serait votre prochaine affectation et je vous communique le renseignement. Mais il est clair aussi que [15] peut être "performatif" de bien des façons : si je suis le juge parlant au condamné, [15] est une sentence; le colonel parlant au lieutenant, [15] est un ordre; le préfet au fonctionnaire, c'est une nomination; le soupirant à sa belle, une promesse; la voyante dans sa boule de cristal, une prophétie. Si vous êtes dans l'indécision et me demandez mon avis, [15] en réponse sera pris pour un conseil. Mais si vous êtes le chevalier masqué que je viens supplier de délivrer la princesse aux yeux de diamant enfermée à Tombouctou, [15] dans ma bouche sera évidemment une requête. Supposez que Tombouctou est un poste de choix, couronnement des plus belles carrières, et que je m'adresse à vous au moyen de [16] :

[16] Vous alors, vous irez à Tombouctou!
 Il s'agit bien sûr d'une louange. Et si au
 contraire Tombouctou représente le pire des
 limogeages, [16] est à coup sûr un blâme
 (cf. "Mauvais fils, tu finiras au bagne!").

Gilles Fauconnier, "Comment contrôler la
 vérité", dans *Actes de la Recherche
 en Sciences Sociales*, vol. 25, janvier
 1979.

L'auteur a cherché à bien caractériser les circonstances qui permettent à
 l'énoncé de prendre telle ou telle valeur. Mais pour avoir un tableau véri-
 table des divers emplois, il faudrait construire un tableau à triple entrée
 (énoncé - valeur - circonstance) dont la dernière ne contiendrait de toutes
 façons qu'une partie réduite de tout ce qu'il faudrait savoir. Essayons
 quand même, à titre d'illustration(6) :

<u>énoncé</u>	<u>valeur</u>	<u>circonstances de l'énonciation</u>
Vous irez à Tombouctou	1. sentence	X est un juge Y est le condamné situation de tribunal en face à face Y reconnaît en X la personne autorisée institutionnellement pour dicter sa sentence action future que Y ne désire pas T est déprécié etc.
	2. ordre	X est un supérieur Y est un subordonné situation "d'obéissance" i.e. l'armée X a l'intention de donner un ordre et utilise la prosodie appropriée Y reconnaît X comme personne habilitée action future, dont le degré de désir ou non désir par Y est non pertinent
	3. nomination	X est un supérieur Y est un subordonné situation administrative en face à face Tombouctou est un poste supérieur à celui que Y occupe actuellement (ou bien 1 par rapport à 0) etc.

4. promesse
 - X a les moyens de promettre le voyage à Tombouctou
 - Y souhaite ce voyage
 - X s'engage à faire réaliser ce voyage
 - situation physique environnante non pertinente
 - intonation appropriée
 - geste, expression faciale de X
 - T est valorisé
 - etc.
5. prophétie
 - X est une voyante
 - Y est un client
 - situation : devant boule de cristal
 - Y reconnaît en X une personne habilitée à faire des prophéties
 - (téléphone : improbable; lettre, éventuellement)
 - X utilise intonation et gestualité appropriée
 - etc.
6. conseil
 - X est en position supérieure
 - Y est en quête (indécision)
 - X connaît la situation de Y
 - Y reconnaît en X une personne susceptible de l'éclairer
 - etc.
7. requête
 - X est en situation inférieure
 - Y en position de supériorité
 - X a besoin que Y fasse le voyage
 - X utilise la prosodie appropriée
 - etc.
8. louange
 - X se situe en position inférieure
 - Y est placé par X en position supérieure
 - T est un poste de choix (valorisation de T)
 - X utilise la prosodie et la gestualité
 - etc.
9. blâme
 - X est en position de supériorité
 - Y est placé par X en infériorité
 - T est un endroit indésirable
 - (dévalorisation de T)
 - action future que Y ne désire pas ni X non plus
 - intonation apodictique
 - etc.

Le passage à la didactique des langues

Incomplète, à peine à ses débuts, la théorie des actes de parole eut le bonheur d'intéresser les didacticiens des langues, qui cherchaient le moyen de sortir de l'impasse dans laquelle se trouvait la didactique de filiation structuraliste. Venant se joindre à la notion de "compétence de communication" avancée par Hymes, elle y apportait des avenues de travail possible pour enfin caractériser une approche "communicative", (que par moments on a appelée aussi "fonctionnelle", donnant à ce dernier terme une acception différente de celle qu'il avait acquise en langue française, ce qui ne fut pas sans causer mainte ambiguïté).

Une première conséquence de l'introduction de cette notion d'acte de parole fut de dissocier les formes linguistiques et les fonctions langagières ou illocutionnaires. Là où la didactique structurale construisait son programme en termes de formes linguistiques à enseigner (interrogatif, impératif, relatif, etc.), on commence à construire les cours de langue en termes des fonctions communicatives à accomplir (donner un ordre, formuler une requête, demander un conseil, etc.). L'idée de base est la non correspondance bi-univoque entre les formes et les fonctions : un impératif n'implique pas nécessairement un ordre (cf. l'exemple d'Austin : "Fermez la porte", peut correspondre à un ordre, un conseil, une requête, une permission, et même un défi), et pour donner un ordre on n'a pas besoin de recourir nécessairement à une forme impérative. ("Vous pourriez fermer la porte").

A l'inverse donc de la méthodologie audio-orale qui misait sur la manipulation des formes linguistiques estimant que la capacité de communiquer viendrait de surcroît, la nouvelle approche insiste sur l'utilisation, dès le départ, du langage dans des situations de communication, mettant en relief les fonctions que remplissent les divers éléments linguistiques dans des circonstances données. Du coup, se trouvent mises en vedette les conditions d'utilisation des énoncés pour qu'ils puissent être porteurs de telle ou telle force illocutionnaire : remercier, promettre, exprimer le mécontentement, donner son avis, etc.

Les difficultés de l'application

Si la théorie des actes de parole apparaît comme une voie prometteuse pour la didactique des langues, son utilisation pédagogique ne va pas sans poser de redoutables difficultés, à commencer par *l'ambiguïté de la notion elle-même*. "Acte de parole", "acte de discours", "acte de langage", "fonction langagière", les diverses dénominations ne sont pas faites pour faciliter la compréhension. Si, ensuite, tous les théoriciens distinguent divers composants de l'acte, tous n'utilisent pas la même terminologie (ainsi on trouve, par exemple, force illocutoire, illocutive ou illocutionnaire) ni ne donnent à "acte de parole" la même extension : pour les uns c'est l'ensemble des trois éléments mentionnés (ou trois autres); pour les autres "l'acte de parole" ne désigne que la "valeur énonciative" : ainsi on dira que l'acte

(de parole) de s'excuser peut être réalisé par des énoncés comme "Excusez-moi" ou "J'ai été retenu". Dans cette conception, les actes de parole constituent des unités abstraites de "valeur énonciative" ou de "force illocutionnaire", lesquelles se réalisent au moyen d'une pluralité d'énoncés possibles(7).

La délimitation des "actes de parole" et leur classification est extrêmement difficile en raison de l'absence de marques formelles spécifiques sur lesquelles on puisse s'appuyer pour affirmer, en toute certitude, que nous sommes en présence de tel acte et non de tel autre acte. Difficulté qui se présente d'abord sur le plan paradigmatique : comment distinguer et séparer, par exemple, "ordre", "requête", "conseil", "menace", "défi", etc. devant un énoncé comme "Fermez la porte?". Il ne semble guère possible de dissocier en unités discontinues, donc opposables, des fonctions qui se présentent souvent entremêlées et sur un axe continu. On peut en effet "demander à quelqu'un de demander pardon" (*Un niveau-seuil*, p. 135), au moyen de l'énoncé "Tu pourrais t'excuser", mais on ne saurait affirmer si le locuteur en disant cela n'exprime pas en même temps un blâme, ou un reproche, ou une suggestion... Même difficulté au niveau syntagmatique, car il n'est pas clair du tout si la "force illocutionnaire" ou la "valeur énonciative" est portée par un énoncé complet (*Un niveau-seuil*, p. 135 "demander avis" : "Qu'est-ce que tu en penses?"), ou par un segment d'énoncé, syntagme ou mot (*id.* "Donne-moi ton avis/opinion", différent de "Donne-moi ton chapeau", qui relèverait d'une "demande de biens") ou par une phrase complexe ("Tu crois que j'ai mal fait?"). Ainsi, lorsqu'on se trouve en présence d'un énoncé relativement long, il n'est pas facile, à moins de transformer cette théorie en une simple mécanique, de segmenter les actes de parole ni d'en déterminer le nombre (Combien d'actes de parole dans : "Non, mais, t'es pas fou, tu ne peux pas dire les choses comme ça, tu vas te faire massacrer?")(8).

Il résulte ainsi un recoupement considérable dans les actes de parole que l'on peut répertorier, comme on l'a déjà signalé pour *Un niveau-seuil*(9). Mais, en fait, cette critique vise, au-delà des insuffisances du niveau-seuil, l'imprécision qui découle de la notion même d'actes de parole. Si, en effet, il n'existe pas de bi-univocité entre les énoncés et les valeurs illocutionnaires, il est impossible d'attribuer à un énoncé donné une seule valeur énonciative possible. Si, en plus la valeur énonciative d'un énoncé ne saurait être décrite que par référence aux circonstances de l'énonciation, alors toutes les listes de réalisations linguistiques possibles d'un acte de parole n'ont qu'une valeur indicative (à moins de spécifier pour chaque réalisation proposée l'ensemble des conditions qui rendent possible son utilisation avec la valeur énonciative indiquée).

Un exemple d'application : Un niveau-seuil

Or, ce cadre énonciatif est souvent escamoté, comme c'est le cas pour le répertoire appelé *Un niveau-seuil*, dont nous donnons ici une page pour discussion.

Coste et alii. Un niveau-seuil.
Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1976. p. 135.

+ I.9.6. demander jugement sur
une action accomplie
par soi-même

+ I.9.6.1. demander avis

Donne-moi ton avis.

opinion.

+ Qu'est-ce que tu en penses ?

+ J'aimerais avoir ton avis.

opinion.

savoir ce que tu en penses.

Qu'est-ce que tu aurais fait, à ma place ?

Tu aurais fait ça, toi ?

Tu l'aurais fait comme ça ?

Comment aurais-tu fait ?

Comment tu t'y serais pris ?

+ Ça va ?

+ C'est bien ?

+ Ça te plaît ?

DR : Il lui a demandé son avis.

+ I.9.6.2. demander
d'approuver

Tu m'approuves,

Tu aurais fait pareil,

C'est pas mal,

+ C'est bien,

hein ?

non ?

n'est-ce pas ?

cf. I.9.4.4.

DR : Il lui a demandé de l'approuver.

+ I.9.6.3. demander de
désapprouver

Tu me désapprouves,

Tu n'aurais pas fait ça (comme ça),

J'ai mal fait,

+ Je n'aurais pas dû faire ça (comme ça),

J'ai (eu) tort,

(Je suis, J'ai été) bête,

C'est

con, (Fam.)

hein ?

non ?

n'est-ce

pas ?

cf. I.9.4.4.

DR : Il lui a demandé de le désapprouver.

ce qui revient à :

Il s'est accusé de (...). cf. I.4.2.

+ I.9.7. demander de réagir par
rapport à une action
accomplie

I.9.7.1. par autrui :
demander de demander
pardon

Demande pardon.

Dis pardon.

Tu pourrais t'excuser.

Excuse-toi.

J'attends des excuses.

J'exige des excuses.

Qu'est-ce qu'on dit ? (en s'adressant à un enfant)

DR : Il lui a demandé (des excuses, de s'excuser).

Il lui a demandé de demander, d'excuser.

colonne de gauche

les valeurs
énonciatives

colonne de droite

les réalisations
possibles

le cad
énoncia

Cette section de l'ouvrage⁽¹⁰⁾ se présente sous forme de deux colonnes : celle de gauche contient les actes de parole et celle de droite, les réalisations possibles. Mais, comme le signale M. Martins-Baltar lui-même, l'ambiguïté de la parole est telle que les énoncés de droite peuvent exprimer d'autres valeurs que celles signalées à gauche, et que, tel acte de parole signalé à gauche peut être réalisé par les énoncés donnés à droite, mais aussi par un ensemble ouvert d'autres énoncés possibles. Pour la colonne de gauche, on pourra remarquer que le découpage est toujours arbitraire et que cet ensemble paradigmatique est toujours soumis à discussion : soit que l'on établit de grandes catégories ("ordre", "demande") et on reste au niveau des macro-actes, soit que, au contraire, on atomise le langage pour établir des micro-mini-catégories. De toute façon les distinctions établies entre les divers actes appelleront une justification (par exemple, pour la page ci-jointe, pourquoi avoir distingué "demander d'approuver" et "demander de désapprouver"? Est-ce qu'on demande réellement la désapprobation de l'autre? Est-ce qu'il ne s'agit pas plutôt d'une stratégie pour obtenir l'approbation ou le réconfort de l'autre, auquel cas ce serait un cas spécial de "demander avis"?).

Pour la liste des réalisations possibles (liste de droite), outre la remarque ci-dessus, en ce sens que l'on pourra toujours dire autre chose, et celle signalée supra dans le sens que les valeurs énonciatives ne se présentent pas comme des unités sécantes et qu'un seul énoncé peut réaliser *simultanément* plusieurs actes de parole ("Tu pourrais t'excuser" - "demander de demander pardon", mais aussi "reproche", ou "conseil" ou "suggestion"), on peut encore souligner que les expressions explicites sont privilégiées, ce qui laisse peu de place pour les réalisations implicites, pourtant bien mises en évidence par Austin et par Searle. Ainsi pour "demander d'approuver", la réalisation "Tu m'approuves, hein?" relève du discours transparent de l'explicite; mais la parole est ainsi faite que l'implicite inonde toute production langagière l'investissant de son opacité. Un énoncé comme "Tu as vu ma réaction?" est lui aussi porteur de la valeur énonciative de "demande d'approbation", comme des milliers d'autres apparemment constatifs, comme "Je t'ai préparé une bonne soupe".

Mais il y a plus grave encore. Si comme tous les théoriciens le soulignent, un acte de parole ne saurait se comprendre en dehors de son cadre énonciatif, cette liste des réalisations possibles est inutilisable en l'absence d'une troisième colonne (cf. supra, l'analyse du texte sur Tombouctou) qui préciserait exhaustivement toutes les circonstances de l'énonciation qui font que tel énoncé exprime bel et bien telle valeur illocutionnaire. Comme son auteur le précise, "toutes ces listes ne peuvent valoir qu'à être manipulées en fonction des divers paramètres d'énonciation", pour nous signaler tout de suite après qu'aucune tentative de spécification des énoncés en fonction des paramètres signalés ci-dessus n'a été faite, car d'une part "une telle spécification eût demandé un travail considérable" et d'autre part "une marge de liberté est finalement laissée au locuteur"⁽¹¹⁾. On est en droit de se demander si une telle spécification est possible à l'heure actuelle et si ce type de répertoires n'est pas condamné à être grossièrement approximatif, en l'absence d'une étude plus exhaustive des mécanismes de l'énonciation.

Pour corroborer ces affirmations, observons que cette troisième colonne manquante devrait contenir toutes les indications de prosodie et de gestualité, les informations sur le statut des interlocuteurs (on en trouve une seule à la page citée, où "Qu'est-ce qu'on dit?" pour exprimer la "demande de demander pardon" est marquée comme s'adressant à un enfant), sur le contexte linguistique, sur la situation extra-linguistique, sur l'interaction conversationnelle, etc. Qu'il suffise de signaler que tous les énoncés (sauf ceux en discours rapporté, marqués DR) utilisent exclusivement la forme "tu", à l'exclusion de "vous", car - les auteurs le disent - spécifier les conditions d'utilisation de "tu" et de "vous" en français aurait exigé des spécifications socio-linguistiques trop complexes.

Le recours au locuteur natif

Pour suppléer à cette troisième colonne manquante, et peut-être impossible à fournir, M. Martins-Baltar fait implicitement appel à l'intuition du locuteur natif. Un autre des co-auteurs, Eddy Roulet, va plus loin dans sa présentation et guide d'emploi d'*Un niveau-seuil*, où il signale explicitement que "le niveau-seuil ne devrait être utilisé dans l'élaboration d'un cours que par (ou au moins avec le concours constant d') une personne de langue maternelle française; en effet, les indications données sur certains points, en particulier le choix d'une réalisation linguistique d'un acte de parole en fonction de celle de l'acte précédent et de la situation de communication, sont si sommaires qu'il est indispensable de s'appuyer sur une intuition de locuteur français pour utiliser les énoncés donnés dans la colonne de droite"(12). Dont acte.

Ce recours au locuteur natif soulève une autre difficulté pour l'utilisation pédagogique des actes de parole, à savoir celle du *niveau de conscience du locuteur, même natif, vis-à-vis de la valeur énonciative de toutes ses productions langagières*. Quand on pose comme condition pour produire un énoncé(13) que le locuteur doive au préalable prendre des décisions : 1) sur le sujet de son énoncé (de quoi vais-je parler?), 2) sur son intention dans l'acte de communication (est-ce que j'ai l'intention de suggérer, d'inviter, de conseiller, d'ordonner?), 3) sur son attitude envers le thème et le destinataire..., on suppose à l'activité langagière humaine un niveau de conscience (ou d'analyse) qui semble loin de la réalité. C'est ce que R. Galisson(14) souligne d'une autre façon en faisant remarquer que *les "actes de parole" ne semblent pas avoir de réalité psychologique*, c'est-à-dire que l'individu ne semble pas capable de "mobiliser" des actes de parole lorsqu'il est interrogé sur son comportement langagier. Le recours à l'intuition du locuteur natif pour décider des conditions de réalisation des actes de parole ne constitue donc dans le meilleur des cas qu'une échappatoire qui ne saurait dispenser de l'étude socio-énonciative des échanges langagiers.

Conclusion

Si l'introduction de la notion des actes de parole dans la didactique des langues étrangères a permis une plus grande souplesse dans la conception des matériaux d'apprentissage, si cela a mis en évidence l'illusion descriptive et la monarchie de la fonction référentielle dans le langage des manuels, si cela a contribué à stigmatiser encore plus une pédagogie centrée sur la manipulation des formes, il ne va pas de soi que l'utilisation pédagogique de cette notion permettra de mieux développer chez les apprenants une compétence à communiquer dans la langue cible. Les difficultés que cette notion soulève sont énormes et il n'est pas envisageable que l'on puisse développer dans un avenir rapproché une description exhaustive de toutes les circonstances de l'énonciation qui font qu'un énoncé donné est porteur de telle ou telle valeur énonciative.

NOTES

1. JAKOBSON, R., 1963, *Essais de linguistique générale*, Paris, Minuit, pp. 213-220.
2. AUSTIN, J.L., 1970, *Quand dire c'est faire*, Paris, Seuil.
3. Pour la notion de "contrat de parole" voir P. Charaudeau, *Problématique sémio-linguistique de l'analyse du discours*, Québec, Université Laval, 1980.
4. SEARLE, John R., 1972, *Les actes de langage*, Paris, Hermann.
5. SEARLE, John R., *op. cit.*
6. X désigne le locuteur; Y, l'interlocuteur; T, le lieu dont on parle.
7. C'est le cas, par exemple, pour *Un niveau-seuil*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1976.
8. Voir à ce sujet H. Holec, "L'illocution : problématique et méthodologie", dans Corder et Roulet, *Linguistic Insights in Applied Linguistics*, Bruxelles, AIMAV et Paris, Didier, 1974, et F. Debyser, "Exprimer le désaccord", dans *Le Français dans le Monde*, no 153, juin 1980.
9. Voir H. Besse, *Remarques sur des pratiques "fonctionnelles"*, Paris, Credif, 1978.
10. *Op. cit.*, pp. 83-224.
11. MARTINS-BALTAR, M., dans *Un niveau-seuil*, p. 91.
12. ROULET, E., 1977, *Un niveau-seuil. Présentation et guide d'emploi*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
13. ALLEN, J.P.B., 1977, "Un modèle structural et un modèle fonctionnel pour l'enseignement des langues", traduit de *TESL TALK*, vol. 8, no 1.
14. GALISSON, R., 1979, *Compétence communicative et acquisition des vocabulaires*, Université de Paris III. U.E.R. Etudes françaises pour l'étranger. Document numéro 35.

QUELQUES REMARQUES A PROPOS D'UN NIVEAU-SEUIL

Françoise ALGARDY

Université Laval

C'est dans le cadre d'une recherche sur le contenu socio-culturel des manuels de français langue seconde ou étrangère que j'ai été amenée à m'intéresser à l'analyse du discours dialogique et, plus particulièrement, à la notion d'acte de parole. Je comptais en effet me servir des actes de parole (AP) comme d'une unité de mesure du discours de certains personnages des manuels étudiés (Qui parle le plus?) et de la typologie des AP pour tenter de différencier le discours de chacun des locuteurs (Qu'est-ce que X dit à Y?).

Un *niveau-seuil*⁽¹⁾ (UNS), et plus précisément la section "Actes de parole" rédigée par M. Martins-Baltar, semblait être un instrument adéquat pour mener à bien ce genre d'analyse. C'est donc en tant qu'utilisatrice d'UNS que j'exposerai ici quelques remarques. Cependant, si l'usage que j'ai fait de cet ouvrage peut paraître un peu spécial, il semble que les problèmes rencontrés ne sont pas spécifiques à ma démarche et peuvent intéresser un enseignant ou un auteur de cours.

Ces quelques remarques ont été regroupées en trois parties : elles porteront d'abord sur les énoncés proposés dans UNS, puis sur l'organisation des AP en catégories et enfin sur deux AP particuliers.

Pour chaque AP inventorié, Martins-Baltar propose une liste d'énoncés entre lesquels le lecteur, même francophone, aura parfois du mal à se repérer. Ainsi :

- il est dommage que Martins-Baltar n'ait pas dégagé les structures communes à différents énoncés, ne serait-ce que pour y rattacher certaines formes elliptiques. Par exemple, dans la catégorie "Demander propositions d'action pour soi-même" (UNS, p. 133), l'ellipse *Pour envoyer un télégramme, s'il vous plaît?* se rattache vraisemblablement à la série :

Qu'est-ce que je fais
Qu'est-ce qu'on fait
etc.

pour envoyer un télégramme,
s'il vous plaît?

- s'il est bon de signaler les énoncés "familiers" (fam.), pourquoi ne donner aucune indication pour les autres? On peut d'ailleurs se demander si le recours à l'expression d'une certaine "familiarité" (voire grossièreté) de la part du locuteur ne modifie pas sensiblement la force illocutoire de certains énoncés par rapport à d'autres plus stéréotypés. Comparer par exemple :

J'ai le regret de te demander de (...). (UNS, p. 123)

où l'expression du "regret" est toute conventionnelle, et :

Ca me fait chier de te demander de (...). (UNS, p. 123)

- il n'est sans doute pas facile d'attirer systématiquement l'attention du lecteur sur ces énoncés qui peuvent avoir "différentes valeurs énonciatives", aussi aurait-il été peut-être plus avantageux et plus économique d'indiquer les conditions extra-linguistiques qui assurent le bon fonctionnement d'un AP. Ainsi, pour que l'énoncé :

Il y a un moyen de fermer la porte? (UNS, p. 127)

corresponde effectivement à "Demander à autrui de faire lui-même", on pourrait poser, entre autres conditions, que le locuteur sache que l'action demandée est vraisemblablement faisable par l'interlocuteur;

- enfin, il peut arriver que certains énoncés aient la même valeur énonciative que ceux au milieu desquels ils apparaissent et que pourtant ils ne puissent s'employer au même moment que ceux-ci. Par exemple :

Vous êtes mon invité. (UNS, p. 127)

correspond à "inviter" quelqu'un à faire (ou souvent à ne pas faire) quelque chose, mais il diffère pourtant de :

Je vous invite à dîner. (UNS, p. 127)

Dans le premier cas, l'action demandée à autrui est implicite et dépend de la situation mais surtout l' "invitation" (ou souvent le rappel d'une invitation) est le prétexte au "demander de faire". Cet énoncé n'apparaîtra sans doute que s'il y a déjà eu invitation (à venir dîner, par exemple) et qu'elle a été acceptée. Dans le deuxième cas, l'action demandée à autrui est explicite et l' "invitation" est une des modalisations dont on dispose pour demander de faire.

L'organisation des AP en diverses catégories ("Donner des informations factuelles", "Demander à autrui de faire soi-même", etc.) et en un grand nombre de sous-catégories pose différents problèmes au lecteur d'UNS.

- On a parfois l'impression que Martins-Baltar, par souci de classification, a créé de façon logique un système de catégories et de sous-catégories d'AP auxquelles il a fallu ensuite faire correspondre des énoncés. Ainsi, dans "Demander à autrui de faire lui-même", apparaît la sous-catégorie "Demander (en général)" où l'on trouvera

"Demander" (par opposition à "inviter", "ordonner", etc.) et où on pourra distinguer, par exemple "motivation" et "but", comme dans :

*C'est parce que je ne peux pas le faire
moi-même que je te demande de (...).* (UNS, p. 123)

*C'est pour voir si tu en es capable que
je te demande de (...).* (UNS, p. 123)

Ces deux énoncés, qui semblent un peu fabriqués pour les besoins de la cause, n'ont sans doute pas la même force énonciative que, par exemple :

Je suis chargé de te demander de (...). (UNS, p. 122)

où le locuteur, par l'emploi de "je suis chargé de" rappelle explicitement une des pré-conditions (ou conditions extra-linguistiques) de la demande d'action. De plus, l'énoncé :

*C'est pour voir si tu en es capable que
je te demande de (...).*

enfreint précisément une des pré-conditions déterminées par Labov⁽²⁾, qui veut que le locuteur ne demande à l'interlocuteur de faire quelque chose que s'il pense que ce dernier en est capable. L'énoncé précédent devrait plutôt être :

*Tu es capable de (...).
Tu peux (...).*

ou même (?) :

*C'est parce que tu en es capable que je
te demande de (...).*

- Certains AP qui apparaissent dans une catégorie regroupant un ensemble d'actes, semblent exprimer le *moyen* d'accomplir ce type d'acte plutôt qu'ils n'expriment l'acte lui-même et constituent donc à eux seuls une autre catégorie d'AP. Ainsi, "Menacer d'une sanction" (UNS, p. 128) n'est qu'un moyen pour "Demander à autrui de faire lui-même" (ou de ne pas faire), mais ce n'est pas demander de faire. De plus, il est probable que ce genre d'acte n'apparaîtra que si un premier "Demander à autrui de faire lui-même" n'a pas fonctionné. C'est bien parce que l'interlocuteur ne reconnaît pas une ou plusieurs conditions extra-linguistiques que le locuteur aura recours à la sanction (ou à la séduction) pour obtenir ce qu'il souhaite.

- Martins-Baltar a regroupé volontairement dans la même catégorie les "Demander de faire" comme "ordonner", "inviter", etc. et les "Demander de dire" comme "Demander des informations factuelles", "Demander des propositions d'action pour soi-même" ou "Demander jugement sur action accomplie par soi-même". La distinction paraît cependant souhaitable, car :

- . il existe une certaine analogie syntaxique entre les "Demander de dire" (importance des interrogatives et rareté des impératives) qui tend à les différencier des autres "Demander de faire";
- . la réponse "idéale" aux "Demander de faire" est essentiellement différente de celle des "Demander de dire". Dans le premier cas, il s'agira de faire "un acte non verbal", qui peut s'accompagner - éventuellement - d'un énoncé marquant l'acceptation (*D'accord; oui*); tandis que, dans le second cas, il s'agira de faire une énonciation du type "Donner des informations factuelles", "Proposer à autrui de faire lui-même" ou "Juger l'action accomplie par autrui"(3);
- . enfin, il existe déjà dans UNS des catégories d'AP d'ordre (1) comme "Donner des informations factuelles", "Proposer à autrui de faire lui-même", "Juger l'action accomplie par autrui" qui peuvent aussi constituer les AP d'ordre (2) pour "Demander des informations factuelles", "Demander des propositions d'action pour soi-même" et "Demander jugement sur action accomplie par soi-même".

La dernière partie de cet exposé portera sur deux AP particuliers qui illustrent de façon complémentaire la difficulté d'établir une typologie des AP. Dans le premier cas, Martins-Baltar choisit de classer un type d'énoncés, particulièrement chargés d'implicites, comme réalisant un certain AP, alors qu'ils peuvent correspondre à un grand nombre d'AP; tandis que, dans le second cas, Martins-Baltar n'a pas réuni en un même AP un certain nombre d'énoncés qui, bien que correspondant chacun à différents AP, peuvent aussi, dans certaines situations, réaliser un même AP.

- Dans la catégorie "Demander à autrui de faire lui-même", on propose une sous-catégorie "Expression de l'acte de demande sans référence à autrui", avec, comme énoncé possible :

La porte est ouverte.

(UNS, p. 126)

où la demande implicite serait "Ferme la porte."

- . Cet énoncé peut correspondre aussi (et Martins-Baltar ne le signale pas) à "Demander la permission" ("Est-ce que je peux la fermer?"), "Demander des informations" ("Qui l'a laissée ouverte?") ou même à "Donner l'autorisation" ("Vous pouvez entrer, si vous voulez."), etc.
- . Ce genre d'énoncé "opaque" s'apparente par la forme (déclarative) à la majorité des énoncés de la catégorie "Donner des informations factuelles". Il serait peut-être plus prudent de l'y classer en signalant qu'un AP du type "Donner des informations factuelles" - pour autant qu'il soit d'ordre (1) - est rarement gratuit, en ce sens qu'il peut contenir un implicite variant d'une situation à l'autre, et que la détection de cet implicite pourra dépendre aussi bien de la bonne volonté de l'interlocuteur, du rapport locuteur/interlocuteur que de phénomènes prosodiques ou paralinguistiques.
- On rencontre dans l'inventaire des AP de UNS de nombreux énoncés pour exprimer la demande : "Demander à autrui de faire lui-même", "Demander à autrui de faire soi-même", etc. Cependant on n'y trouvera pas de "Demander d'avoir". Pourtant, E. Roulet, dans le guide d'emploi d'UNS(4), signale l'énoncé :

*Est-ce que vous avez une pièce
de quatre sous?*

qui "peut être interprété, selon la situation, comme une demande d'information ou une requête". Dans le cas où il s'agit d'une "requête"(5), il pourra prendre d'autres formes syntaxiques comme : "Il me faudrait une pièce de quatre sous", "Donnez-moi une pièce de quatre sous" et aussi "Vous n'auriez pas une pièce de quatre sous?".

- . Ces énoncés, ou d'autres du même type, n'apparaissent pas toujours dans UNS et, s'ils y apparaissent, c'est dans des sous-catégories d'AP différentes.
- . Il est difficile de les considérer comme de simples "Demander à autrui de faire lui-même" car ils sont typiques des situations où il y a des relations transactionnelles (même s'ils peuvent apparaître dans d'autres situations) et font partie de tous ces moyens dont on dispose dans une société pour obtenir certains biens.
- . Même si ces énoncés peuvent prendre des formes syntaxiques très différentes (déclaratives, interrogatives, impératives), ils n'en constituent pas moins un ensemble fermé de formes canoniques.

Recenser les AP d'une langue est une tâche très complexe et on ne peut que saluer l'intuition de Martins-Baltar. Cependant, pour que l'ouvrage soit mieux utilisable - plus "fonctionnel" - il faudrait sans doute revoir certains énoncés douteux et ajouter des indications linguistiques, sociolinguistiques et extra-linguistiques aux autres. Il faudrait aussi réviser la classification des AP d'ordre (1) en prenant comme critère, entre autres, leur réponse, c'est-à-dire les AP d'ordre (2). Il serait en effet souhaitable que la classification des AP tente de rendre compte de la dynamique du discours dialogique et qu'elle ne soit pas seulement logique. De cette façon, la section des AP d'ordre (2) ne pourrait que s'en trouver augmentée et améliorée.

REFERENCES

1. COSTE, D., COURTILLON, J., FERENCZI, V., MARTINS-BALTAR, M., PAPO, E., et ROULET, E., 1976, *Un niveau-seuil*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
2. LABOV, W., 1970, *The Study of Nonstandard English*, Champaign, Ill., National Council of Teachers.
3. Pour ces trois "Demander de dire", Martins-Baltar n'envisage au mieux que trois réponses possibles (voir UNS, "Table de correspondance entre actes d'ordre (1) et actes d'ordre (2)", p. 166) : "Exprimer son ignorance" (*Je ne sais pas*), "Refuser de faire soi-même" (*Ça ne te regarde pas*) ou "Prendre acte de l'ignorance d'autrui" (*Tu ne le sais donc pas?*) qui correspondent à des situations "marginales" où l'échange d'information n'a pas fonctionné.
4. ROULET, E., 1977, *Un niveau-seuil - Présentation et guide d'emploi*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
5. "requête" est d'ailleurs un terme bien général qu'on ne trouvera pas dans la terminologie de Martins-Baltar.

STRUCTURATION VERSUS EXPRESSION ET ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE
MATERNELLE (Etude empirique de la situation de production de discours
en classe)

Gilles LEMIRE
Université Laval

Les changements majeurs au plan des programmes d'enseignement ont entraîné, pendant la dernière décennie, l'apport de situations scolaires qui ont modifié la façon d'enseigner le français, langue maternelle. Aux exercices de structuration employés traditionnellement afin que les élèves acquièrent les éléments codiques propres aux systèmes constituant la langue, l'ajout d'objectifs visant le développement des habiletés propres à la communication orale a contribué à faire croître le besoin de placer les élèves dans des situations de communication.

1. PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT ET SITUATIONS SCOLAIRES

C'est à partir de ces deux axes - celui de la structuration et celui de l'expression - que les programmes d'enseignement du français, langue maternelle, des écoles primaires et secondaires ont été élaborés depuis la parution des *Instructions de la Commission Rouchette* (1968). Aussi bien dans les *Instructions Officielles* (1969) du Ministère de l'Éducation Nationale de la France que dans les *Programmes d'études* (1970, 1979) du Ministère de l'Éducation du Québec, l'influence de cette pédagogie de l'enseignement du français est marquante. Même les *Programmes de Perfectionnement des Maîtres de Français* (PPMF, 1975) au Québec et ceux de la formation initiale des instituteurs en France (cf. *Instructions Officielles Françaises*, 1979) ont été conçus en tenant compte de ce courant de pensée pédagogique. Il y a lieu de voir dans ce nouveau partage de ce qu'il faut enseigner un passage d'un enseignement axé sur le contenu seulement, c'est-à-dire les systèmes de la langue, à celui visant à développer des habiletés et des attitudes, c'est-à-dire ce qui favorise une bonne communication linguistique. Il importe maintenant d'ajuster les propositions didactiques de façon à ce qu'elles tiennent compte de cette nouvelle répartition et de placer les élèves en situation d'exercice ou d'apprentissage et en situation d'expression ou de communication.

En situation scolaire, le maître et les élèves produisent un discours. Nous avons fait une description de ce discours en mettant l'accent sur certaines distinctions. Nous remarquons que le maître et les élèves peuvent mettre en force la situation de production de discours à partir d'une situation scolaire donnée ou d'une situation scolaire créée.

Dans les deux cas cependant - que les situations soient créées ou non - un certain nombre de facteurs favorisent leur classement en types. Ces facteurs sont internes à la situation de production du discours et ils laissent des traces dans les phrases qui ont été produites; ce sont les fonctions verbales et les indices de personnes, de temps et de lieu, de même que les processus que ces fonctions ou ces indices engendrent.

1.1 Situation linguistique et situation extralinguistique

Les préambules à l'étude des situations scolaires nous incitent à poser les problèmes de définition du concept de situation en raison de la complexité des usages qu'on en fait et de la contiguité qu'il a avec le concept de contexte. Il convient de noter que nous faisons les distinctions qui suivent en considérant les indices de troisième personne*. Il y a quatre notions qu'il convient de présenter (Figure 1); elles se groupent par couple, il s'agit des notions de contexte linguistique et de contexte situationnel, de la situation linguistique et de la situation extralinguistique. Le contexte est fondé sur l'existence dans le texte ou hors du texte de l'explication de ce à quoi on fait référence. C'est, à titre d'exemple, ce à quoi la marque de repérage ou l'indice de troisième personne fait référence qui constitue le contexte dont il est question ici. Le contexte linguistique est celui qui consiste dans la présentation de l'explication dans le texte; le contexte situationnel est celui qui consiste dans la reconnaissance de l'explication hors du texte, dans le cadre physique par exemple. La situation est constituée par la production d'une relation entre un indice et le contexte auquel il réfère. La situation est linguistique lorsque l'indice réfère à un contexte linguistique; la situation est extralinguistique lorsque l'indice réfère à un contexte situationnel en tout ou en partie.

1.2 Vers la proposition d'une typologie des situations scolaires

Nous voulons en venir à proposer une typologie de situations scolaires qui tiennent compte de ces distinctions. A partir d'un corpus de situations de production de discours en classe, nous cherchons à établir empiriquement l'existence de traits distinctifs fondés sur la place plus ou moins grande que prend le dialogue, c'est-à-dire la mise en force du dialogue dans les échanges discursifs ayant cours entre le maître et les élèves ou entre les élèves.

Nous cherchons ensuite à vérifier l'existence de certaines catégories de fonctions verbales et d'indices de personne considérées relativement à la dichotomie discours/récit (Tableau I).

* Il s'agit de pronoms personnels comme il, ils, elle, elles, le, la, les...

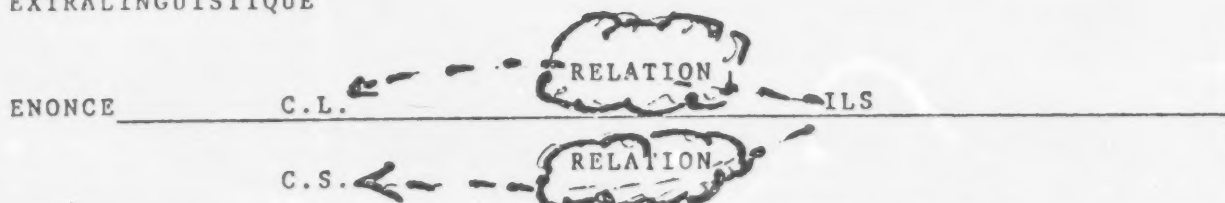
FIGURE 1

SITUATION LINGUISTIQUE



EXEMPLE: LE NOM PEUT ETRE SUJET DU VERBE, IL PEUT ETRE AUSSI....

SITUATION EXTRALINGUISTIQUE



EXEMPLE: LES ENFANTS DE PIERRE SONT LA, ILS VIENNENT.....

C.L. : CONTEXTE LINGUISTIQUE (LES EXPLICATIONS SONT DANS LE TEXTE.)

C.S. : CONTEXTE SITUATIONNEL (LES EXPLICATIONS SONT HORS DU TEXTE.)

TABLEAU I

TYPES DE SITUATIONS ET TRAITS DISTINCTIFS

I Traits établis à partir des indices personnels				II Traits établis à partir des fonctions verbales						
Rapports dialogue/récit	Pronoms			Fonctions verbales Discours	M			E		
	1	2	3		PR	DI	RE	P	V	R
1. Dialogue I JE-TU	++	++	+-	6. Discours à fin didactique	+	+-	+	+	+	-
2. Dialogue II JE	++	+-	+-	7. Récit	+	+-	+-	-	-	+
3. Dialogue III TU	+-	++	+-							
4. Récit	+-	+-	++							
5. Dialogue/récit	++	++	++							

1.3 Hypothèses

Afin de délimiter les objectifs que nous poursuivons, nous cherchons à voir si les situations scolaires que nous analysons se distinguent 1) au plan des structures et des processus discursifs, c'est-à-dire au plan des structures et des processus observés à partir des fonctions verbales; 2) au plan des structures et des processus énonciatifs, c'est-à-dire au plan des structures et des processus observés à partir des indices personnels.

Liste des hypothèses

Hypothèse 1

Dans les situations scolaires, selon qu'il s'agit de situations de communication ou de situations d'apprentissage, la distribution des fonctions verbales et leur enchaînement varient de façon distinctive.

Hypothèse 2

Dans les situations scolaires, qu'il s'agisse de situations de communication ou de situations d'apprentissage, la place du dialogue compte tenu des indices de première et de deuxième personne ne varie pas de façon distinctive.

Hypothèse 3

Dans les situations d'apprentissage, les indices personnels de troisième personne remplacent, dans la plupart des cas, un élément tiré du contexte linguistique.

Hypothèse 4

Dans les situations de communication, les indices personnels de troisième personne remplacent, dans la plupart des cas, un élément tiré en tout ou en partie du contexte situationnel.

2. SITUATION DE LA RECHERCHE

En décrivant le rôle du maître lorsqu'il présente les situations scolaires, nous cherchons à expliciter cet ensemble complexe d'actes mis en branle par cette opération qu'est la présentation de la situation ou par la stratégie que le maître déploie.

2.1 Concept de présentation

Pédagogues et psychologues se sont penchés sur ce concept ou ont proposé des modes de présentation variés afin de provoquer des processus d'apprentissage particuliers. En prenant connaissance de ces divers travaux, nous nous sommes arrêté à un groupe de chercheurs qui ont centré leur attention sur la présentation de la situation.

Depuis longtemps, en enseignement des langues, le concept de présentation a fait l'objet de considérations théoriques (Mackey, 1955, 1972b). Mais l'importance de la présentation de la situation (Halliday, McIntosh, Strevens, 1964), même si l'on en reconnaissait le bien fondé, n'est en fait que théoriquement posée. Il s'agit pour nous de la présentation des situations de production de discours qui expliquent le *qui*, le *où* et le *quand* du discours (Mackey, 1977) ou de celles grâce auxquelles le rôle particulier des énoncés ou leurs fonctions rend explicite ce que celui qui parle veut communiquer ou transmettre aux autres (Halliday, 1974a). En précisant davantage le champ de la recherche sur la présentation de la situation nous montrons que nous nous intéressons à certains aspects de la présentation de la situation linguistique (Hazaël-Massieux, 1974) et de la situation extralinguistique.

2.2 Concept de situation

Nous ne nous intéressons pas à la perspective sémiotique de la situation qui en raison des indications circonstanciées favorise la saisie de la signification du signal par celui qui le reçoit (Prieto, 1964), ni à l'étude des rapports que le récepteur peut établir entre ce qui est dit et les circonstances dans lesquelles cela est dit car cela relève plus de l'étude du sens et de la signification que de celle de la situation linguistique. Cette conception met l'accent sur le rôle joué par la situation qui favorise la saisie de la signification des énoncés et il s'agit alors davantage d'un recours à la situation extralinguistique pour que l'énoncé soit le moins ambigu possible (Germain, 1970).

La situation de production de discours implique un ensemble de fonctions (Coseriu, 1973) ou d' "opérations énonciatives" (Culioli, 1976) qui, selon Culioli, génère des relations spatiales, des relations concernant l'agentivité et des relations de repérage. Culioli (1976 : 65) explique ainsi ce qu'il faut entendre par l'une d'elles l'opération de localisation : "étant donné un énoncé, on va avoir un terme qui va servir de repère par rapport au reste de l'énoncé qui va être lui-même repéré par rapport à une situation d'énonciation, ...". Ce sont donc des opérations linguistiques qui nous situent à l'instant où s'effectue le passage de la langue au discours, c'est-à-dire au "temps opératif" (Guillaume, 1964) ou à la "présente instance de discours" (Benveniste, 1966b).

C'est précisément dans cette perspective théorique particulière que nous nous situons lorsque nous cherchons à voir comment les stratégies énonciatives du maître sont susceptibles de varier d'un type de situations à un autre. La situation d'énonciation prend forme lorsque l'énonciateur JE communique habituellement à un énonciataire TU un message. Le discours ainsi produit véhicule les intentions de JE ou encore ce qu'il désire que son énoncé ou un fragment de celui-ci produise comme effet. C'est grâce à l'analyse de ces intentions ou des causes qui produisent de semblables effets que nous en arriverons à cerner un certain nombre de fonctions attribuables au discours (Richterich, 1973). L'organisation séquentielle de ces fonctions - les stratégies discursives - constitue une partie de l'objet de notre étude. L'autre partie porte sur la structure formelle du discours, elle est fondée sur certaines "relations de repérage" (Culioli, 1976), celles qu'on exprime par les indices personnels. La participation du maître et celle des élèves sont marquées dans la "présente instance de discours" (Benveniste, 1966b, 1974) par l'emploi en temps voulu d'indices de première ou de deuxième personne. Leur proportion et leur agencement sont de nature à nous révéler certains renseignements sur la nature et la place du dialogue : ce qui pourrait devenir utile pour les fins du classement des situations en types.

3. DESCRIPTION DE LA RECHERCHE

Pour notre étude empirique fondée sur l'observation du discours produit par le maître et par les élèves en situation scolaire, nous avons choisi un certain nombre de classes du niveau de l'enseignement primaire dans lesquelles les maîtres ont fait vivre les situations scolaires que nous leur avons proposées. Avec les discours produits à l'occasion du vécu de ces situations scolaires, nous avons constitué un corpus duquel nous avons tiré un échantillon pour les fins de notre étude.

Comme nous avons réalisé cette étude dans un cadre d'analyse formelle, nous avons dû choisir des catégories et les définir le plus clairement possible afin de limiter au maximum la place laissée à l'interprétation. Nous avons fait appel à l'informatique afin d'assurer le traitement des données résultant de l'encodage des textes effectué sur les discours retenus compte tenu des catégories choisies et des méthodes d'analyse employées.

3.1 Description du corpus et de l'échantillon

Notre étude empirique est fondée sur l'analyse systématique des données contenues dans le corpus que nous avons constitué et qui contient un ensemble d'énoncés. Ces énoncés sont une partie de l' "univers", c'est-à-dire de "l'ensemble des énoncés tenus dans une circonstance donnée" (Du-Bois, 1973 : 128). Pour fixer cette portion de l' "univers" : nous présentons les classes et les maîtres choisis ainsi que les critères de ces choix;

nous décrivons les situations scolaires qui ont servi de propositions. Nous faisons ensuite la description du corpus; nous expliquons comment nous avons procédé pour constituer l'échantillon et nous disons de quoi il est composé.

3.1.1 Choix des classes et des maîtres

Nous avons limité notre étude aux discours produits en classe et résultant des échanges verbaux entre maîtres, et enfants de six à douze ans. Toutes les classes que nous avons choisies sont des classes du cours primaire et elles se trouvent dans de petites écoles qui ont dix classes et moins et dont les élèves viennent de milieux mi-ruraux, mi-urbains. Les enfants proviennent de milieux variés, ils sont en majorité fils ou filles d'agriculteurs, d'ouvriers, de marins ou de pêcheurs, et quelques-uns sont enfants de professionnels ou de cadres d'entreprise. La population de ces localités est d'environ trois mille et moins.

Sur la base de la participation volontaire, quelques enseignants recrutés par le conseiller pédagogique ou par nous-même ont invité leurs collègues à participer à notre expérience. Nous avons constitué de cette façon deux groupes. Le premier groupe est formé d'enseignants de deux écoles voisines situées dans une localité A; il s'agit des enseignants : CA, premier cycle (2^e année) du cours primaire, école M; DT, premier cycle (3^e année) du cours primaire, école M; BC, deuxième cycle (6^e année) du cours primaire, école M; RL, premier cycle (1^{ère} année) du cours primaire, école N; OM, deuxième cycle (6^e année) du cours primaire, école N. Le deuxième groupe est constitué d'enseignants de l'école P de la localité B; ce sont : MB, premier cycle (3^e année) du cours primaire; CL, deuxième cycle (4^e année) du cours primaire; SP, deuxième cycle (5^e année) du cours primaire; CR, deuxième cycle (6^e année) du cours primaire.

3.1.2 Description des situations scolaires

Nous avons proposé aux enseignants de la localité A, une série de situations scolaires favorisant le développement de la communication verbale chez les élèves; au groupe de la localité B, nous avons proposé une série de situations scolaires impliquant, de la part des élèves, des apprentissages spécifiques dans le domaine du français, langue maternelle.

Nous avons suggéré les deux séries de situations scolaires suivantes pour les besoins de la recherche.

3.1.2.1 Série de situations de communication

Nous avons proposé aux cinq maîtres chargés d'une classe d'élèves du niveau de l'enseignement primaire dans la localité A, sept activités susceptibles de placer les élèves en situation de communication. Ceux-ci devraient manifester leur habileté à se rappeler verbalement des idées, des faits ou des événements passés ou à se mettre en mémoire des faits ou des événements futurs. Les situations de communication que nous leur avons proposées sont les suivantes : 1) la prise de décision par laquelle le maître amène les élèves à participer à la décision à prendre afin de choisir un thème, une activité ou une façon de procéder; 2) l'échange d'idées qui favorise la mise en commun des idées et la réflexion sur un thème, des événements ou des sujets particuliers; 3) le retour critique qui consiste à inviter les élèves à dire ce qu'ils ont aimé le plus ou ce qui leur a le moins plu à l'occasion d'une situation scolaire dans laquelle ils ont été placés; 4) l'exposé oral par lequel les enfants sont poussés à faire part aux autres d'une "petite recherche" dans des livres, à répondre à leurs questions et à en poser; 5) le récit d'une émission de télévision grâce auquel l'élève raconte ce qu'il a vu et entendu; on l'interroge afin qu'il précise ce qu'il a dit au sujet des rôles des personnages, des lieux et du temps, s'il y a lieu; 6) le compte rendu de lecture par lequel l'élève présente aux pairs et au maître le résumé oral d'une lecture; on l'interroge afin qu'il précise ce qu'il a dit au sujet du rôle des personnages, des lieux et du temps, s'il y a lieu; 7) la narration de faits vécus grâce à laquelle un élève raconte ce qu'il a fait chez lui, ce qu'il a vécu lors d'un voyage ou d'une aventure.

3.1.2.2 Série de situations d'apprentissage

Nous avons proposé à cinq maîtres de la localité B qui enseignent au cours primaire des situations scolaires qui placent les élèves sur la voie d'un apprentissage spécifique - quatre ont accompli la tâche au sujet de laquelle nous nous étions entendus -; nous avons fourni aux maîtres la description brève des situations suivantes : 1) leçon de morphologie : le maître amène les élèves à développer leurs connaissances au sujet des structures du mot ou des catégories grammaticales; 2) leçon de morphosyntaxe : le maître amène les élèves à développer leurs connaissances au sujet de groupe-sujet, du groupe-verbe ou du groupe-complément; 3) leçon de syntaxe : le maître amène les élèves à développer leurs connaissances au sujet des propositions ou des phrases; 4) leçon de phonologie : le maître amène les élèves à développer leurs connaissances et leur habileté en rapport avec la prononciation ou la relation phonème-graphème, ou avec le rythme ou la mélodie de la phrase.

Grâce à quelques exemples tirés de la pratique de ces maîtres et à l'aide desquels nous avons fait comprendre de façon précise quel était le genre d'exercices qui devait faire l'objet de ces leçons, nous avons guidé leur action pédagogique.

3.1.3 Le corpus (1978)

Notre corpus contient deux cent dix-sept enregistrements sonores conservant les échanges verbaux produits pendant le vécu des situations scolaires. Nous avons partagé celles-ci, *a priori*, en deux groupes : celui des situations de communication qui comprend cent vingt enregistrements et celui des situations d'apprentissage qui en contient quatre-vingt-dix-sept.

A partir des descriptions brèves que nous leur avons fournies, les maîtres ont placé leurs élèves dans les situations proposées. A l'aide d'un magnétophone posé sur une table ou à un endroit qui n'incommode pas, le maître a procédé lui-même à l'enregistrement des échanges de façon à ce qu'il n'y ait pas de personnes étrangères au groupe dans la classe. Selon les goûts et les intérêts du maître et des élèves, le nombre des réalisations a varié d'une situation proposée à l'autre. Nous avons pu obtenir, de cette façon, les enregistrements sonores des discours produits à l'occasion du vécu des situations scolaires proposées.

Nous avons constitué notre échantillon par un choix de situations prises au hasard dans le corpus. Afin de respecter certains critères dans la distribution des situations que nous devons retenir, il a fallu procéder par étapes. Nous avons d'abord tiré du lot des situations exploitées par chaque maître, quatre situations pour l'ensemble des situations de communication, soit deux enregistrements par spécificité figurant au tableau de l'inventaire, c'est-à-dire deux situations scolaires qui font appel au support écrit, visuel ou factuel et deux qui n'en usent pas. Quant aux situations d'apprentissage, nous en avons choisi deux par maître pour chacune des spécificités suivantes : 1) pour les structures morphologiques et syntaxiques; 2) pour les structures phonologiques et lexicales. Afin de limiter la matière de l'analyse en raison de la quantité des données à traiter, nous avons restreint notre échantillon à deux maîtres (soit un par cycle) pour chacune des sortes de situations scolaires. Ce qui réduit l'échantillon à quatre maîtres et à seize situations scolaires (Tableau II).

3.2 Catégories, méthodes d'analyse et instruments

Dans notre étude empirique, nous avons fait usage des méthodes de l'analyse formelle. Nous avons décrit trois niveaux d'analyse hiérarchiquement impliqués de même que les catégories et les suites auxquelles ils font appel. Ces trois niveaux sont celui des interventions, celui des actes d'énonciation ou de leurs fonctions et celui des indices personnels. Pour faire les inventaires et les distributions des données, les analyses séquentielles et probabilistes de même que l'étude de la validité, nous avons utilisé des instruments d'analyse informatisée. Il en a été de même pour l'application du test de la validité des résultats. Nous présentons, dans le cadre de cet article, ce qui est de nature à favoriser une meilleure compréhension des résultats et des conclusions de notre recherche à propos de l'observation des fonctions verbales. Nous expliquons ici ce que nous entendons par fonctions verbales; nous faisons aussi allusion à notre méthode de codage des textes et de traitement des données.

TABLEAU II

ECHANTILLON: CHOIX D'UN MAITRE PAR CYCLE PAR TYPE DE SITUATIONS

Situa- tions communi- cation	Maitres	RL	OM	Situa- tions d'appren- tissage	Maitres	SP	MB
Sans support		RL-4	OM-3	Structures morphologiques et syntaxiques		SP-1	MB-3
		RL-7	OM-6			SP-5	MB-6
Avec support		RL-12	OM-15	Structures phonologiques et lexicales		SP-13	MB-15
		RL-20	OM-17			SP-18	MB-19

3.2.1 Fonctions verbales

Nous ne nous inscrivons pas dans un niveau d'analyse globale de la situation dans lequel l'attribution de macrofonctions (Halliday, 1974) comme celle de fonction interpersonnelle par exemple; ce rôle est combiné à d'autres rôles joués à un niveau plus analytique par chacun des actes de parole produits par le maître ou par les élèves. C'est ce cadre plus fin des microfonctions qui retient notre attention. Toutefois nous ne voulons pas tenir compte d'un nombre trop grand de catégories pour distribuer les énoncés ou les fragments d'énoncés du discours analysé. La précision de l'analyse a des chances d'être plus grande quand nous procédons ainsi parce que nous opérons à partir de ce qui pourrait être des "archifonctions"; la fonction de présentation par exemple pourrait être constituée par les fonctions qui amènent le maître à informer, à interroger, à souffler, à modeler..., (Mackey, 1976). Une analyse plus fine rend plus difficile l'obtention d'un fort pourcentage résultant de l'étude de l'accord interjuge, c'est-à-dire de l'obtention de résultats presque similaires de la part de plusieurs personnes qui font la même analyse.

3.2.1.1 Les fonctions verbales du maître

A l'aide d'exemples tirés de notre corpus*, nous chercherons à donner une idée précise de ce qu'il faut entendre par chacune des fonctions verbales que nous attribuons aux maîtres.

- 1) la fonction verbale de présentation : elle est de première importance en ce qu'elle sert habituellement à initier tout échange verbal :

M "Bon alors e, Rita a un nouveau jeu à vous proposer,
e, un genre de, je ne sais pas si on peut appeler ça
un jeu..."
(RL-11, 1)

ou à apporter l'information nécessaire à la réalisation des activités :

M "Le jeu qu'on va faire après-midi, là, moi je vous donne
un mot; puis dans ce mot-là, là, vous essayez de décou-
vrir des petits mots qu'il y a dedans le premier mot
que je choisis..."
(CA-11, 5)

ou à expliquer :

M "Alors n'oubliez pas que vous devez avoir 16, 16 parce
qu'on est 16 enfants, faut pas qu'il y en ait pareils..."
(RL-11, 19)

* Les exemples sont tirés d'un corpus de situations scolaires que nous avons recueillies en 1978.

ou à interroger :

M "Ah! Pis qu'est-ce que ça faisait ça au bout?"
(RL-4, 9)

ou à souffler des éléments de la réponse (par le geste ou la parole) :

M "Comment ça s'appelle Jimmy des choses comme ça... là...?"

E "Des longues vues."
(RL-4, 165, 166)

ou à les modeler :

M "Pas ra, Claude, aie! tu devines, t'étais même pas là, toi? toi...! comme dans ton prénom..."

E "au"
(CA-11, 25, 26).

- 2) La fonction verbale de direction : elle est utile pour assurer le déroulement normal des activités. Le maître donne des directives :

M "E... Jean-François, va expliquer ça avec Anne-Marie pis... Nancy, y vont commencer eux autres."
(RL-4, 205)

ou il rappelle à l'ordre :

M "Voulez-vous, les amis, on parle pas tout! ensemble, Han!"
(RL-4, 212)

- 3) La fonction verbale de rétroaction : elle joue un rôle de complémentarité et sert à manifester à l'élève que le maître le confirme dans son activité :

M "Oui! A, U"
(CA-11, 27)

ou qu'il rejette ce qu'il a fait :

M "Non, dans mot Claudette, est-ce qu'il y a Yves dans ça?"
(CA-11, 29)

ou encore qu'il corrige l'erreur produite :

E "Pain, le pain Samson"

M "... Chansonnier, est-ce qu'on peut avoir Samson dans ça?"
(CA-17, 69, 70)

- 4) La classe des fonctions dites incompréhensibles et autres : parfois le maître a des ratés auxquels il n'est pas possible d'attribuer une fonction; dans le cadre de notre analyse nous en tiendrons compte quantitativement, mais nous n'essaierons pas de les expliquer.

3.2.1.2 Fonctions verbales des élèves

Les élèves interviennent sous l'impulsion du maître et parfois de façon plus ou moins spontanée; ils le font de différentes façons : ou en s'exprimant grâce à leur propre compétence linguistique, ou en s'initiant à des structures linguistiques nouvelles. Nous définissons les fonctions verbales des élèves dans les paragraphes qui suivent et nous les expliciterons grâce à quelques exemples tirés du corpus.

- 1) La fonction psittacistique : elle est employée fréquemment dans les situations d'apprentissage lorsque les élèves répondent au maître qui présente des formes linguistiques qu'ils doivent d'abord discriminer, puis identifier. Ces deux démarches favorisent chez celui qui apprend l'acquisition de la signification d'un concept ou l'utilisation d'une structure linguistique particulière. En d'autres cas, il s'agit de la répétition spontanée de l'intervention précédente produite par le maître ou par un pair. C'est la fonction grâce à laquelle l'élève répète intégralement ou sous forme équivalente ce qui est exprimé par le maître, par un autre élève ou par tout intervenant de quelque nature qu'il soit :

Exemple 1 : la répétition intégrale

- E "Croquer, criquette, criquel, croire, croit."
 E "C'est pareil."
 E "C'est pareil."
 E "C'est pareil."
 M "Criquette, là!"
 (OM-15b, 145-148)

Exemple 2 : la répétition impliquant le passage à une forme équivalente

- M "Qui commence par les deux premières lettres, mais pas plus que quinze secondes. O.K. dans quinze secondes."
 E "On va commencer par Chantal, après Marielle, après..."
 M "Alors un dans chaque équipe au départ O.K."
 E "H U" (lettres écrites et lues sur une carte)
 (OM-15b, 47-50)

- 2) La fonction varitionnelle : elle entraîne une modification de l'énoncé dans l'un de ses éléments constitutants et produit une transformation d'ordre structural ou paradigmatique en changeant partiellement une partie de la structure présentée par le maître ou par un pair. Par cette fonction l'élève reprend ce qui a été énoncé antérieurement en produisant une modification sur le plan structural grâce à l'apparition, à la disparition ou à la variation d'une partie de la structure linguistique de l'énoncé :

Exemple :

M "O.K.! Deuxième tour."

E "M I"

E "M I, e, MI miracle, miroune, Michelin, mitaire."
(OM-15b, 31-33)

- 3) La fonction opérationnelle : elle s'applique aux actes d'énonciation que les élèves effectuent parce qu'ils en ont la capacité et parce qu'ils désirent communiquer ou qu'ils sont poussés à le faire. C'est la manifestation au niveau du discours de la compétence de l'élève dans la langue qui lui est enseignée et de l'autonomie à laquelle il est parvenu dans la réalisation des actes d'énonciation :

Exemple : (Un élève interpelle un pair par son prénom)

M "Qui commence par les deux premières lettres, mais pas plus que quinze secondes, O.K. dans quinze secondes."

E "On va commencer par Chantal, après Marielle, après..."
(OM-15b, 47, 48)

- 4) Les fonctions dites incompréhensibles ou autres : il s'agit des énoncés auxquels il n'est pas possible d'attribuer une fonction; ce peut être dû au fait que plusieurs élèves parlent en même temps ou qu'un intervenant articule insuffisamment ou le fasse de façon incohérente.

A partir du niveau d'analyse des interventions, nous délimitons les fonctions verbales. Les interventions sont tirées du corpus et elles sont délimitées dans les enregistrements, c'est ce qui est énoncé à chaque fois que quelqu'un prend la parole. La segmentation du discours en unités de discours compte tenu des fonctions verbales s'effectue en considérant la force illocutoire ou les intentions du locuteur. Il arrive que les interventions soient segmentées en plusieurs unités possédant chacune sa fonction verbale. Pour délimiter automatiquement les suites de fonctions verbales, nous formulons comme règle que chacune de ces suites commence soit par la fonction verbale de présentation, soit par la fonction verbale de direction ou par l'apparition consécutive de ces deux fonctions arrangées de diverses façons. Ces deux fonctions ne se retrouvent jamais en fin de suite.

3.2.2 Méthode de codage des textes

Grâce au texte du discours présenté sous sa forme écrite, nous délimitons les phrases au moyen d'un système de marques. Il y a les marques qui marquent les segments de phrase ou les phrases correspondant aux fonctions identifiées. Une série de symboles placés au début de chaque unité ainsi délimitée sert à l'identification des fonctions. Nous ajoutons d'autres marques et nous découpons le texte en périodes de cinq secondes. En nous servant de l'enregistrement du discours en temps réel auquel nous avons superposé un signal sonore bref pour pouvoir fixer avec précision les limites des périodes, nous obtenons la durée en temps réel pour toute unité délimitée. A titre d'exemple nous présentons les trois premières interventions produites dans la situation scolaire (SP-1).

M " ¹Nous allons maintenant e vérifier le vocabulaire que
vous aviez à apprendre hier. Tu vas épeler addition./
²Nick/"

E " ⁶ADDITION/ "

M " ³ADDITION han! / alors faites bien attention ça se
termine par tion/..."

/ : séparation des interventions pour constituer les
portions d'intervention correspondant aux fonctions
identifiées.

: limites des périodes de cinq secondes.

1 : fonction de présentation.

2 : fonction de direction.

3 : fonction de rétroaction.

4 : fonction variationnelle.

3.2.3 Traitement des données

Au moyen d'un programme préparé par le professeur Jean Bergeron du département d'informatique de l'Université Laval, nous avons pu traiter les données mises en mémoire pour les besoins de notre recherche. Les inventaires et les distributions utiles qui en découlent, dans le cadre de notre recherche, couvrent :

- 1) les fonctions verbales;
- 2) les indices personnels;
- 3) les suites de fonctions verbales;
- 4) les matrices de transition des fonctions verbales;
- 5) les suites d'indices personnels; et
- 6) les matrices de transition des indices personnels.

4. ANALYSE CRITIQUE ET CONCLUSION DE NOTRE RECHERCHE

Nous dégageons de notre recherche ce qui suit du triple point de vue théorique, pratique et positif.

4.1 Point de vue théorique

La partie de notre recherche portant sur la situation de production de discours - nous n'avons choisi que des situations scolaires qui sont en même temps des situations de production de discours - nous a amené à considérer les travaux qui visent l'élaboration d'une théorie de l'énonciation. A partir des écrits de Benveniste (1966b, 1974) et des travaux de Culioli (1976) et de son équipe (Desclés, 1976; Fuchs, 1979; Barbault et Desclés, 1972), nous avons élaboré notre propre méthode d'analyse formelle. Elle nous a permis de faire l'étude de l'ancrage du discours sous l'aspect des indices personnels. Une application de notre méthode d'analyse sur le plan de la langue à partir d'un système réduit d'indices personnels et d'un échantillon tiré d'un corpus de discours produits en situation scolaire nous a permis d'en vérifier l'efficacité sur le plan opérationnel. L'application de la méthode a également été entreprise sur le plan discursif. Nous avons tiré parti des théories de Halliday (1974a), de Richterich (1976) pour approfondir la notion de fonction - fonction de langage, fonction langagière - et de Mackey (1976) pour étudier la façon d'associer une fonction à un segment d'énoncé. Mackey utilise le terme comportement là où nous employons celui de fonction verbale; cela nous semble plus précis car l'étude que nous faisons est celle de ce à quoi sert le langage (il sert à informer, à commander...) plutôt que celle des réactions à des stimuli. Nous ajoutons verbale, car, dans notre étude, nous ne tenons pas compte des gestes, de la mimique, etc... L'établissement d'une liste de fonctions verbales a été effectué en considérant le classement de Mackey (1976) et en réduisant le nombre de classes afin de rendre plus générale la distribution en raison des besoins de notre analyse et des exigences du calcul de l'accord interjuge.

La situation scolaire a été l'objet d'études de la part de Marchand (1971), Sumpf (1972) et Legrand-Gelber (1977); ils ont analysé le discours produit par le maître et les élèves afin d'étudier les énoncés produits en classe pour des fins diverses. Nous ajoutons à ces recherches théoriques et empiriques sur le discours en situation scolaire une analyse du discours qui explique l'opposition contexte linguistique/contexte situationnel à partir des marques et de leurs relations à un contexte explicité ou non explicité. En nous limitant à l'analyse de quelques marques de la personne et à celle de quelques fonctions verbales, nous avons dégagé ce qui distingue deux groupes de situations scolaires, celui des situations de communication proprement dites et celui des situations de communication appelées spécifiquement situations d'apprentissage. Nous avons enfin limité notre intervention scientifique à la composante linguistique de la situation de communication; nous avons par ce fait omis de faire allusion aux réseaux de la communication (Flament, 1965) et aux canaux de la communication (Moscovici et Plon, 1966), entre autres, qui relèvent du domaine de la psychologie sociale et des théories de l'information.

Nous avons pu dégager les distinctions dont nous avons fait mention ci-dessus grâce à une application du modèle théorique des chaînes de Markov. Avec l'aide de Claude Flament de l'Université de Provence, de Lois Farinas du CNRS de Marseille et de Jean Bergeron de l'Université Laval nous avons fait la préparation de cette application de la théorie probabiliste. Nous avons contribué à l'édification d'un programme propre à notre démarche d'analyse - ce dernier intègre l'instrument d'analyse fondé sur les chaînes de Markov -.

Nous avons pu en arriver à illustrer par graphes le modèle mathématique qui se dégage de l'étude des probabilités de transition fortes ou moyennes, v.g. p12; p16; p26; p63; p31 dans le cas des situations (Tableaux III et IV) d'apprentissage (Figure 2); ils nous montrent de façon explicite quelle est l'organisation interne du discours relativement aux stratégies discursives mises en oeuvre par le maître dans le type de situations scolaires observées. Il s'avère intéressant de mettre en lumière que les stratégies discursives propres aux situations d'apprentissage sont d'une organisation complexe et favorisent, dans la plupart des cas, l'usage de la fonction variationnelle de l'élève suivie de la fonction de rétroaction du maître; alors que ces stratégies, dans le cadre des situations de communication, sont toutes en fonction de la fonction opérationnelle des élèves (Figure 3), d'où p17, p27, p37. Les résultats de notre étude probabiliste et quantitative sont de nature à confirmer les positions intuitives adoptées habituellement en didactique des langues par rapport au développement des habiletés langagières au moyen d'une pédagogie de la communication. Ces résultats contribuent à mettre en évidence les divergences qui opposent au plan des stratégies la façon d'enseigner un élément du code linguistique et celle de développer les habiletés à communiquer oralement ou par écrit⁽¹⁾.

Notre recherche permet de mettre en place inductivement certains traits distinctifs qui marquent deux types de situations scolaires : les situations de communication et les situations d'apprentissage. Ces traits qui sont de nature discursive sont caractérisés par leur aspect dynamique. C'est ce qui distingue notre recherche de celles dont l'aspect statique des traits en font des études du discours par la langue.

4.2 Point de vue pratique

Nous avons observé des situations scolaires; certaines favorisent la communication orale et le développement d'habiletés qui lui sont propres, d'autres visent l'acquisition d'un contenu spécifique. Suivant les deux axes du *Programme d'étude* (1979) du français, langue maternelle, au cours primaire, celui de l'expression, c'est-à-dire de la "production et de la compréhension de discours signifiants", et celui de la structuration, c'est-à-dire "des connaissances relatives au code...", les deux groupes de situations que nous avons observés nous permettent de montrer que les discours dont les situations entraînent la production contiennent des structures et des processus discursifs qui diffèrent et possèdent des structures énonciatives différentes. Une des conséquences importantes de la mise à jour de

TABLEAU III

MATRICE DE TRANSITION DES FONCTIONS VERBALES DE DIONTOU									
	1	2	3	4	5	6	7	8	
1 1	0,0	0,1171	0,0	0,0	0,0179	0,0060	0,8631	0,0	1
1 2	0,1633	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,8367	0,0	1
1 3	0,2026	0,1307	0,0	0,0	0,0065	0,0	0,6601	0,0	1
1 4	0,5333	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,4667	0,0	1
1 5	0,3684	0,3158	0,2105	0,0	0,0	0,0	0,1053	0,0	1
1 6	0,0	0,0	1,0000	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1
1 7	0,3302	0,1512	0,4601	0,0	0,0494	0,0	0,0	0,0	1
1 8	0,3182	0,1818	0,0455	0,0	0,0	0,0	0,4545	0,0	1

PROBABILITES DE TRANSITION SORTES	
1 0175	0,86
1 0275	0,81
1 0375	0,66

PROBABILITES DE TRANSITION D'ENTRÉES	
1 0275	0,47

TEST DE VALIDITE PAR ECRITURE RELATIVE DE DIONTOU 0,1302 0,0500 0,0506 1,0000 0,0428 0,0535 0,1261

TABLEAU IV

MATRICE DE TRANSITION DES FONCTIONS VERBALES DE MHSPTOUT									
	1	2	3	4	5	6	7	8	
1 1	0.0	0.0053	0.0	0.0	0.0105	0.4684	0.1158	0.0	1
1 2	0.2277	0.0	0.0	0.0	0.0297	0.7129	0.0297	0.0	1
1 3	0.7081	0.1027	0.0	0.0	0.0108	0.1189	0.0595	0.0	1
1 4	0.5758	0.1515	0.0606	0.0	0.0606	0.0909	0.0606	0.0	1
1 5	0.4444	0.1111	0.4444	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1
1 6	0.0856	0.0053	0.9037	0.0	0.0053	0.0	0.0	0.0	1
1 7	0.4571	0.0286	0.5143	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1
1 8	0.4444	0.1481	0.1852	0.0	0.0	0.1481	0.0741	0.0	1

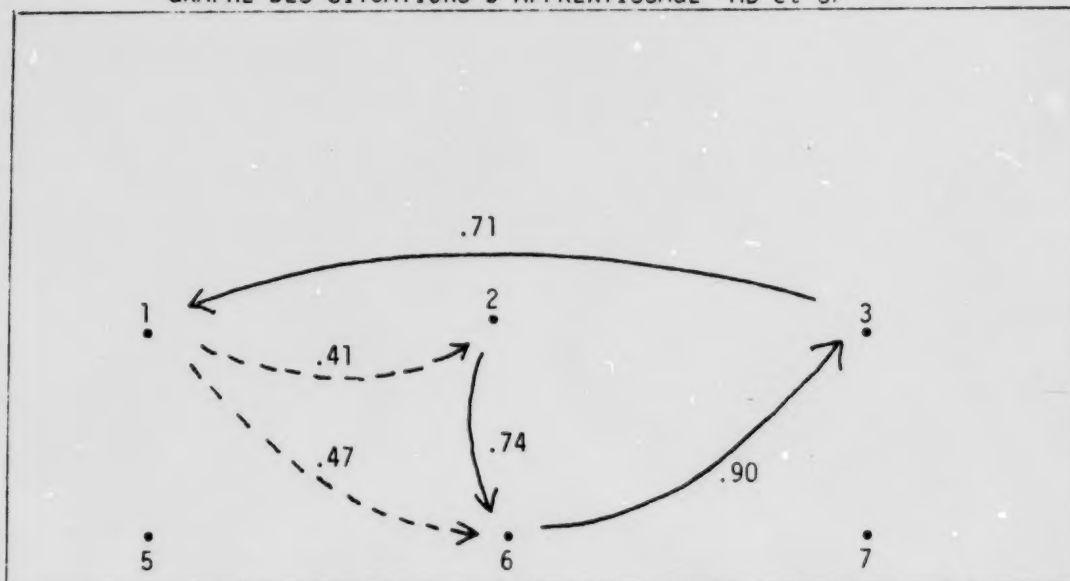
PROBABILITES DE TRANSITION FORTES	
1 026=	0.71
1 031=	0.71
1 063=	0.90

PROBABILITES DE TRANSITION MOYENNES	
1 012=	0.41
1 016=	0.47

TEST DE VALIDITE PAR ERREUR RELATIVE DE MHSPTOUT 0.1471 0.0732 0.0440 1.0000 0.0439 0.0624 0.0879

FIGURE 2

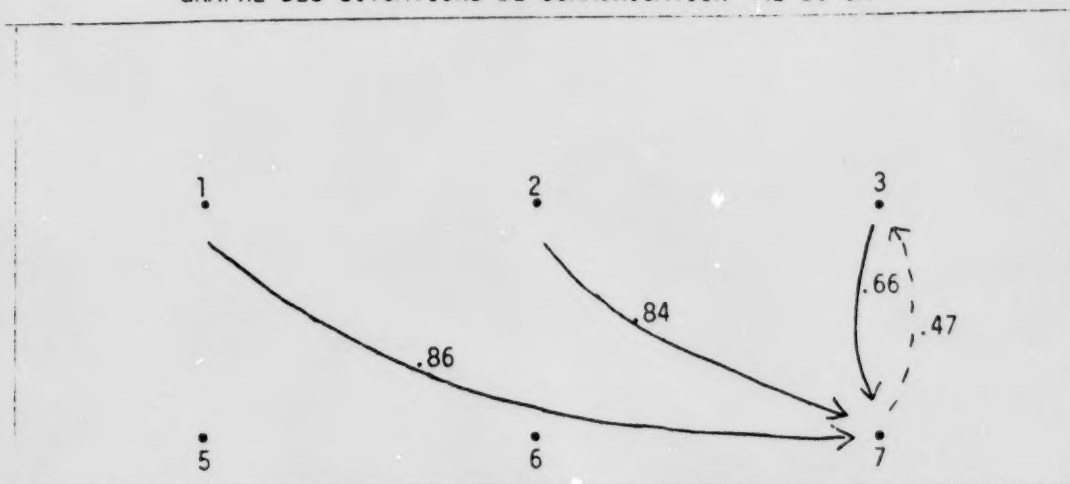
GRAPHE DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE MB et SP



1: f. (fonction) de présentation; 2: f. de direction; 3: f. de rétroaction;
5: f. psittacistique; 6: f. variationnelle; 7: f. opérationnelle.

FIGURE 3

GRAPHE DES SITUATIONS DE COMMUNICATION RL et OM



1: f. de présentation; 2: f. de direction; 3: f. de rétroaction;
5: f. psittacistique; 6: f. variationnelle; 7: f. opérationnelle.

ces différences est que, si le *Programme d'étude* maintient ses objectifs reliés au développement des habiletés propres à la communication orale, il faudra promouvoir la recherche en vue d'élaborer une didactique de la communication orale et cesser de se demander si l'oral, ce peut être quelque chose qui s'enseigne.

A partir des situations scolaires dont notre corpus collige les discours, nous avons dégagé *a posteriori* des spécificités; nous nous en sommes servi afin de constituer notre échantillon. Il est intéressant de constater que ces distinctions entraînent une répartition des données analysées de façon telle qu'il y a lieu d'envisager au sein des types de situations que nous observons, c'est-à-dire les situations de communication et les situations d'apprentissage, des regroupements en sous-types.

Les situations de communication ont été regroupées selon qu'elles avaient un support soit factuel, chronologique, visuel, etc... ou qu'elles n'en avaient pas. Nous constatons que pour les situations de communication sans support (support -) : 1) le pourcentage de la fréquence ou/et de la durée de la fonction de présentation est plus élevée que lorsqu'elles en ont un; 2) la fréquence de la suite minimale (PR) R favorisant la communication linguistique est plus forte quand il n'y a pas de support à partir duquel la trame du discours s'édifie(2).

Bien qu'intuitivement nous n'ayons eu aucune attente quant à des distinctions éventuelles provenant de notre analyse au niveau des spécificités que nous avons établies pour les situations d'apprentissage en les partageant en tenant compte des disciplines linguistiques, nous constatons que les situations d'apprentissage par lesquelles nous visons l'acquisition de connaissances dans le domaine des structures morphologiques et syntaxiques : 1) font appel à des énoncés dont la fonction de présentation a une fréquence plus élevée que celle qui est réservée à la même fonction dans les énoncés produits en vue de l'acquisition de connaissances dans le domaine des structures phonologiques et lexicales; 2) qu'elles favorisent la production d'un discours dans lequel la fonction de rétroaction a une fréquence faible; 3) qu'elles entraînent une fréquence plus élevée de la fonction variationnelle.

Nous croyons que ces résultats, si nous vérifions par des recherches ponctuelles jusqu'où il est possible d'en généraliser la portée, seront de nature à devenir utiles et profitables pour ceux qui doivent préparer des propositions didactiques en vue de la formation ou du perfectionnement des maîtres. En effet, ils apportent de précieux renseignements sur quelques structures et quelques processus du discours et de la langue exploités dans les situations scolaires.

4.3 Point de vue positif

Le traitement de la masse des données que nous avons tirées du discours produit dans les situations scolaires observées, nous a donné des résultats qui sont de nature à confirmer certaines de nos hypothèses ou encore à en infirmer d'autres. Nous tiendrons compte ici de l'hypothèse 1.

Hypothèse 1

Dans les situations scolaires, selon qu'il s'agit de situations de communication ou de situations d'apprentissage, la distribution des fonctions verbales et leur enchaînement varient de façon distinctive.

La confirmation de cette hypothèse se réalise sur deux plans, soit sur celui de la distribution et sur celui de l'enchaînement.

4.3.1 Plan de la distribution

Nous mettons en évidence des traits distinctifs qui se dégagent de l'analyse de la structure discursive, c'est-à-dire de l'étude des classes d'éléments qui entrent dans la composition du discours.

Dans notre étude, nous avons recueilli l'information fournie par les fonctions verbales que les maîtres et les élèves faisaient jouer aux énoncés ou aux fragments d'énoncés. Nous avons tiré d'une étude de la fréquence de ces fonctions certaines distinctions qui laissent régulièrement leurs marques dans le discours produit à l'occasion des situations scolaires que nous avons observées. Bien que notre étude ne soit pas fondée sur l'analyse de la durée, nous utilisons les résultats obtenus par cette analyse, dans certains cas, pour ajouter un aspect positif de plus à notre description.

L'étude de la variation de la fréquence en % des fonctions verbales des élèves établit clairement, et dans toutes les situations de communication que nous avons observées, que la fonction opérationnelle (R) obtient la plus forte fréquence (Tableau V : 38.5%) parmi celles qui sont attribuées aux fonctions des élèves. Il s'agit des quatre cinquième de la fréquence de ces fonctions dans les situations RL ou de 40.0% de la fréquence de toutes les fonctions (maîtres et élèves); dans les situations OM, ce sont les deux tiers de la fréquence des fonctions des élèves et 30.0% de la fréquence de toutes les fonctions (maîtres et élèves). Et dans ces deux groupes de situations, les fonctions psittacistique et variationnelle ont des fréquences qui sont presque nulles.

TABLEAU V

FREQUENCE % DES FONCTIONS VERBALES
DANS LES SITUATIONS SCOLAIRES NIVEAU 5

	PR	DI	RE	P	V	R
RLOM-TOUT	19.8	11.7	18.1	2.2	0.1	38.5
MBSP-TOUT	25.2	13.3	24.2	1.2	23.6	4.8

La variation de la fréquence est presque aussi forte dans les situations d'apprentissage; le rapport est inversé. Nous retrouvons, dans les situations MB et SP (Tableau V), plus de 24.6% de la fréquence de toutes les fonctions (maîtres et élèves) qui est attribuée aux fonctions psittacistique (1.2%) et variationnelle (23.6%) alors que la fonction opérationnelle en a 4.8%.

Nous notons un rapport inversement proportionnel qui s'établit entre la fréquence des fonctions verbales de présentation (19.2%) et de rétroaction (18.2%) du maître et la fonction opérationnelle (38.5%) des élèves dans les situations de communication d'une part, et d'autre part, dans les situations d'apprentissage, entre la fréquence des mêmes fonctions du maître et celle de la fonction variationnelle (23.6%) des élèves. En considérant ces rapports, nous pouvons souligner que, dans les situations de communication, les maîtres ont tendance à jouir de l'exercice de leurs fonctions verbales dans une fréquence moins élevée qu'ils ne le font dans les situations d'apprentissage. C'est l'inverse qui se produit lorsque nous considérons les fonctions verbales exercées par les élèves. Nous retenons la distinction, mais il faudrait en faire une étude plus nuancée si nous voulions en saisir la portée précise.

4.3.2 Plan de l'enchaînement

Entre les deux groupes de situations les distinctions qui apparaissent au plan de l'enchaînement se situent au niveau des suites de fonctions verbales et de leurs probabilités de transition.

Le calcul des occurrences (Tableau VI) a placé au premier rang la suite (PR) R - 76 fois -; dans les situations de communication elle manifeste la volonté qui anime maîtres et élèves, ils prennent la parole en désirant communiquer. Dans la simplicité de sa composition, cette suite indique que les maîtres n'usent pas de stratégies discursives complexes par lesquelles ils organisent les énoncés de façon à guider les élèves dans une démarche d'apprentissage spécifique. Tel n'est pas le cas cependant, dans les situations d'apprentissage. Les maîtres ont des objectifs précis, ils veulent que les élèves apprennent ce qui est présenté; les maîtres doivent donc diriger et confirmer, rejeter ou corriger ce qui est énoncé par les élèves. Les suites de fonctions verbales deviennent complexes et laissent entrevoir les stratégies déployées par les maîtres. Ainsi les suites (PR) V (RE) et (PR) (DI) V (RE) sont aux premiers rangs et leur composition de même que les processus qu'elles engendrent, démontrent que les maîtres ont des visées stratégiques. Ils se soucient que tel élève qu'ils identifient (DI); par exemple, intervienne de la façon prévue (V) et le fasse correctement (RE).

Une analyse des probabilités de transition d'une fonction verbale à une autre à partir d'une application de la théorie des chaînes de Markov a fait ressortir les probabilités de transition fortes et moyennes pour chaque situation et pour chacun des groupes de situations. Cela veut dire

TABLEAU VI

FREQUENCE EN % DES SUITES DE FONCTIONS VERBALES
DANS LES SITUATIONS SCOLAIRES NIVEAU 4

	(PR)R	(DI)R	(PR)R(RE)	(PR)V(RE)	(PR)(DI)V(RE)
RL-471220	38	29	13		
OM-361517	38	8	12		
MB-361519				43	10
SP-151318				13	35

105

que pour un type de situations donné, il peut devenir possible de connaître quels sont, dans la plupart des cas, les processus discursifs mis en force par le maître et les élèves. C'est plus précisément la possibilité de dire quand on sait que telle fonction verbale est exercée, quelle sera celle qui suivra. La présentation en graphes de ces processus a fait ressortir les modèles qui caractérisent, sur le plan des fonctions verbales, l'organisation du discours produit en situation scolaire. De nouveaux traits distinctifs sont ressortis de cette étude. Pour le discours produit en situation de communication, d'une part, la probabilité de transition p17, c'est-à-dire la probabilité de passer de la fonction de présentation à la fonction opérationnelle, est apparue (Tableau VI) comme forte (86.0%), tout comme p27, c'est-à-dire la probabilité de passer de la fonction de direction à la fonction opérationnelle, (84.0%) et p37, c'est-à-dire la probabilité de passer de la fonction de rétroaction à la fonction opérationnelle (66.0%). Et d'autre part, les situations d'apprentissage sont caractérisées par un discours dans lequel les probabilités de transition des fonctions verbales sont : p63, c'est-à-dire la probabilité de passer de la fonction variationnelle à la fonction de rétroaction (90.0%); p31, c'est-à-dire la probabilité de passer de la fonction de rétroaction à la fonction de présentation (71.0%); et p26, c'est-à-dire la probabilité de passer de la fonction de direction à la fonction variationnelle (74.0%).

L'erreur relative calculée à partir des données expérimentales versus la prédiction théorique du modèle des chaînes de Markov est inférieure à 15.0%; cela indique que le modèle fonctionne bien quand on l'applique à l'étude des processus engendrés par les fonctions verbales. Nous sommes renforcé dans notre position et cela nous conduit à envisager la généralisation des résultats que nous avons obtenus.

5. PROSPECTIVES

A la suite de cette recherche, nous entrevoyons trois pistes de recherches reliées les unes aux autres. Ce sont les recherches portant sur : 1) les fonctions verbales et les indices personnels; 2) l'utilisation du modèle de Markov; et 3) les composantes théoriques de la situation de communication.

Afin de donner une portée plus générale à notre étude sur les situations scolaires, nous entreprendrons des études ponctuelles sur chacune des fonctions verbales à partir d'un échantillon tiré du même corpus ou d'un autre corpus; nous cernerons le rôle de ces fonctions dans la stratégie discursive du maître. Nous chercherons également à établir des distinctions à partir de la distribution des énoncés ou des fragments d'énoncé appartenant à chacune des fonctions que nous avons observées dans ce travail.

Nous continuerons à rechercher les modèles qui caractérisent les situations de production de discours en classe dans des études plus fines. Nous appliquerons d'autres formes de cette théorie à la masse de données que nous avons mises en mémoire. Nous croyons que la recherche des modèles est d'une grande importance pour la didactique des langues, car elle contribue à nous faire découvrir les processus qui entrent en jeu dans les échanges verbaux que le maître et les élèves ont en classe.

En considérant les explications que l'on apporte à propos du concept de situation de communication en didactique des langues, nous avons constaté que l'on recourt habituellement à ce qui relève de la psychologie sociale, des théories de l'information et de la linguistique. Cela est de nature à semer la confusion; ce qui est du domaine de l'interdisciplinarité est souvent traité par le linguiste, le psychologue ou le spécialiste en communication dans une perspective qui lui est propre. Nous souhaiterions entreprendre une étude des composantes théoriques de la situation de communication dans une perspective interdisciplinaire et en analyser les processus, les structures et les usages.

NOTES

1. Dans la présentation des probabilités de transition, les fonctions verbales ont été remplacées par : 1, 2, 3, 5, 6, 7; 1 à la place de la fonction de présentation; 2, fonction de direction; 3, fonction de rétroaction; 5, fonction psittacistique; 6, fonction variationnelle; 7, fonction opérationnelle.
2. Les fonctions verbales ont comme symboles dans les suites : PR, fonction de présentation; DI, fonction de direction; RE, fonction de rétroaction; P, fonction psittacistique; V, fonction variationnelle; R, fonction opérationnelle.

BIBLIOGRAPHIE

- BENVENISTE, E., 1966, *Problèmes de linguistique générale*. Paris, Editions Gallimard, 357p.
- BENVENISTE, E., 1974, *Problèmes de linguistique générale II*. Paris, Editions Gallimard, 288p.
- COSERIU, E., 1967, *Teoria del lenguaje y linguística general*. Tercera edición revisada y corregida. Madrid, Editorial Gredos, S.S. 1973, 329p.
- CULIOLI, M.A., 1976, *Recherche en linguistique. Théorie des opérations énonciatives*. Transcription du Séminaire de D.E.A., Paris, Université de Paris VII, 262p.
- DESCLES, J.P., 1976, "Description de quelques opérations énonciatives". *Actes du Colloque, Modèles logiques et niveaux d'analyse linguistique*. (Metz, novembre 1974). Centre d'analyse syntaxique, Université de Metz, publiés par Jean David et Robert Martin, pp. 213-239.
- DESCLES, J.P. et BARBAULT, M.C., 1972, *Transformations formelles et théories linguistiques*. Documents de linguistique quantitative, no 11. Paris, Association Jean Fafard pour le développement de linguistique quantitative, 110p.
- DUBOIS, J., 1973, *Dictionnaire de linguistique*. Paris, Larousse, 516p.
- FLAMENT, C., 1965, "Les processus de communication". P. Fraisse, J. Piaget, *Traité de psychologie expérimentale*, IX. Paris, pp. 171-216.
- FUCHS, C. et LEONARD, A.M., 1979, *Vers une théorie des aspects. Les systèmes du français et de l'anglais*. Paris, La Haye, Ecole des Hautes études en sciences sociales, Mouton, 399p.
- GERMAIN, C., 1970, *La notion de situation en linguistique et son utilisation pour la construction de l'image dans l'enseignement des langues*. Thèse de 3^e cycle, Aix-en-Provence, Université de Provence, 389p.
- GUILLAUME, G., 1964, *Langage et science du langage*. Québec, Presses de l'Université Laval, 286p.

- HALLIDAY, M.A.K., 1974, "La base fonctionnelle du langage". *Langages*, Traduction, no 34, pp. 54-73.
- HALLIDAY, M.A.K., McINTOSH, A. et STREVEN, P., 1964, *The linguistic Sciences and Language Teaching*. London, Longmans, 322p.
- HAZEL-MASSIEUX, M.C., 1974, *Situation et communication*. Thèse de 3^e cycle, Paris, Université de Paris III, 377p.
- LEGRAND-GELBER, R., 1977, "Situations de communication et classe de français (dans l'enseignement secondaire)". *Etudes de linguistique appliquée*. Nouvelle série, 26, pp. 84-103.
- LEMIRE, G., 1980, *La présentation de la situation. Etude empirique de la situation de production de discours en classe*. Thèse de 3^e cycle, Québec, Université Laval, 348p. (XXXIX).
- MACKEY, W.F., 1955, "What to Look for in a Method : (III) Presentation". *English Language Teaching*. 9, 2, pp. 41-56.
- MACKEY, W.F., 1965, *Language Teaching Analysis*. London, Longmans, 554p.
- MACKEY, W.F., 1972a, *Polychronometry : the Study of Time Variables in Behavior*. Québec, CIRB, Publication B-28, 27p.
- MACKEY, W.F., 1972b, *Principes de didactique analytique*. Nouvelle édition traduite et mise à jour par Lorne Laforge, Paris, Didier, 713p.
- MACKEY, W.F., 1976, "Polychronometry in Lesson Analysis, System". *A Journal for Educational Technology and Language Learning Systems*. 4, 1, pp. 48-68.
- MACKEY, W.F., 1977, *The Contextual Revolt in Language Teaching : Its Theoretical Foundations*. Québec, CIRB, Publication B-68, 25p.
- MARCHAND, F., 1971, *Le français tel qu'on l'enseigne à l'école élémentaire*. Paris, Larousse, 222p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, 1969, *Programme d'études des écoles élémentaires*. Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, Service des programmes, 8p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, 1975, *Programme de perfectionnement des maîtres de français, langue maternelle*. Direction générale de l'enseignement supérieur, 7p. (miméographié).

- MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC, 1979, *Programme d'étude primaire. Français*. Direction des programmes, Service du primaire, 334p.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 1969, *Instructions Officielles*.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 1979, *Instructions Officielles Françaises*.
- MOSCOVICI, S. et PLON, M., 1966, "Les situations-colloques : observations théoriques et expérimentales". *Bulletin de psychologie*. 247, XIX, pp. 702-722.
- PRIETO, L.J., 1964, *Principes de noologie. Fondement de la théorie fonctionnelle du signifié*. La Haye, Mouton, 130p.
- RICHTERICH, R., 1973, "Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes apprenant une langue vivante". *Modern Language Teaching to Adults : Language for Special Purposes*. 2nd Aimav Seminar with the collaboration of ASLA (Stockholm, 1972), Brussels, AIMAV, pp. 91-129.
- RICHTERICH, R., 1976, "Les situations de communication et les types de discours". *Le Français dans le Monde*. 121, pp. 30-35.
- SUMPF, J., 1972, "Questions et réponses dans l'enseignement élémentaire". *Langue française*. 13, pp. 3-7.

REFLEXIONS SUR LE "COMMENT" EN DIDACTIQUE DES LANGUES ETRANGERES

Patrick CHARAUDEAU

Université de Paris - XIII

Comment avancer dans un domaine de réflexion, quel qu'il soit, sans être aveugle? Comment avancer dans la didactique des langues étrangères, sans que les hypothèses et suggestions proposées soient trop illusoires? Peut-être qu'aucune activité humaine n'échappe à une part d'illusion, mais alors, peut-être pourrions-nous essayer de porter notre regard sur ce phénomène de l'*illusion* que nous partageons tous plus ou moins. Peut-être pourrions-nous nous arrêter un temps, dans notre quête du progrès, pour nous demander où nous sommes, ce que nous faisons, et comment nous opérons.

Voilà donc mon propos : situer ma réflexion dans un "avant-l'acte-de-classe", des fois que ce serait là le lieu véritable de la réflexion pédagogique.

En fait, le moment de vérité, chacun (je veux dire chaque enseignant) le sait, c'est l'acte-de-classe, comme le moment de vérité du toréador est celui où il se trouve dans l'arène confronté au taureau. Il convient, par conséquent, d'étudier ce lieu de façon précise pour avoir connaissance des règles qui lient entre eux les partenaires de ce rituel. Car il s'agit bien d'un rituel : enseignant et apprenants (qu'il s'agisse d'enfants, d'adolescents ou d'adultes) sont reliés par un contrat d'interdépendance qui n'autorise plus à croire que l'enseignement soit une affaire de vocation pour l'enseignant et une affaire de devoir moral pour l'apprenant, et qui n'autorise pas davantage à se réclamer de l'empirisme total pour justifier, au bout du compte, l'acte pédagogique comme si c'était une affaire de talent, pour l'enseignant.

Loin de moi, l'intention de me livrer ici à une description détaillée de ce que pourrait être ce *contrat pédagogique*, mais disons que mon discours voudrait être une modeste incitation à ce que chaque enseignant se livre à ce travail de prise de conscience, pour qu'il soit ensuite possible de comprendre que la transformation du faire pédagogique passe autant, sinon plus, par l'étude de ce que l'on pourrait appeler le Relationnel dans l'acte-de-classe, que par l'étude du Savoir scientifique qui est construit hors du lieu de la classe, et sans visée didactique.

Cette première observation sur la nécessité d'étudier le contrat pédagogique, entraîne un corollaire : la possibilité de transformation du faire pédagogique passe autant, sinon plus, par une exigence de formation permanente de l'enseignant, que par la fabrication de techniques pédagogiques. Et je voudrais, à ce propos, faire quelques remarques.

L'enseignant, me semble-t-il, devrait se livrer à une double réflexion que j'appellerai théorisante et expérimentale. Une réflexion théorisante, cela veut dire que l'enseignant doit d'abord revendiquer son droit à analyser le langage, à théoriser sur le langage même s'il n'est pas un spécialiste-chercheur. Le langage c'est notre affaire à tous, ce n'est le domaine réservé de personne (et surtout pas du législateur); il n'appartient pas plus au spécialiste, mais le spécialiste, du fait de sa profession, peut avoir des choses intéressantes à dire sur cet objet; par conséquent (et pour que mon propos ne soit pas compris comme démagogique), l'enseignant, s'il doit s'autoriser à théoriser sans complexe, il doit se donner à lui-même une exigence d'information scientifique : entendre et lire ce que disent et écrivent les scientifiques sans obligatoirement passer par la grille filtrante des méthodologues.

Une réflexion expérimentale, cela veut dire que l'enseignant expérimente des procédures pédagogiques en fonction de situations précises (étude de besoins) non plus seul, mais de façon collective. Travail collectif, observations collectives, non par mode ni même par efficacité, mais parce que c'est ainsi que se construit le savoir des uns (enseignants) et des autres (apprenants) : à force d'entrecroisements et de confrontations des discours des uns et des autres. Le savoir n'est pas construit par avance; il n'est pas là, tout prêt, dans la compétence de l'enseignant : ce n'est pas parce que celui-ci parle une langue étrangère, que le savoir se réduirait tout entier à sa compétence linguistique. Le savoir est ce qui résulte d'un acte d'affrontement dont chacune des parties tire quelque chose.

Bref, soyons conscients que l'Ecole n'apprend ni à parler, ni à être intelligent, ni à être cultivé, mais qu'elle constitue un des multiples lieux d'apprentissage qu'il faut apprendre à bien situer dans cette vaste "Comédie humaine" faite de la rendre, elle et ses partenaires, dérisoire.

En second lieu, et me situant toujours dans cet "avant la classe", je voudrais proposer (rappeler?) quelques réflexions sur la façon dont un enseignant de langue devrait aborder l'étude du langage, puisqu'il y est contraint.

Posons d'abord comme hypothèse que le langage (malgré le fait que les théories essayent d'en décrire les systèmes) n'est pas un *objet clos*, déjà construit, qui nous viendrait du "ciel" et que l'homme n'aurait plus qu'à utiliser. *Le langage se construit à travers des sujets*; et ce faisant, il est une réalité éclatée qui se stabilise plus ou moins parce que ces sujets sont en interaction constante (il n'y a pas de parole solitaire), et que ces sujets, à travers ces interactions, se constituent tantôt en *sujet individuel* (rapports "d'agression"), tantôt en *sujet collectif* (rapport de "complicité"), en fonction des statuts qui, pour une part, les surdéterminent (ils occupent des places socio-institutionnelles) et que, pour une autre part, ils se donnent (ils choisissent des stratégies de séduction/persuasion).

Cette hypothèse devrait suffire à justifier cette attitude récente qui consiste à se mettre à l' "écoute" des besoins de l'apprenant (même si l'on ne sait pas trop comment étudier ces besoins).

Mais cette hypothèse devrait également justifier le recours aux documents authentiques dans la classe de langue, sans que l'on ait pour autant à se réfugier dans ce que d'aucuns pourraient appeler une nouvelle mode; car encore faut-il se livrer à un travail sérieux d'étude des contrats qui définissent ces documents authentiques en fonction de la place qu'occupent les sujets ou partenaires concernés par ces contrats. Quel sens aurait le recours à un texte publicitaire dans la classe de langue, si l'on n'est pas en mesure d'étudier avec l'apprenant la place qu'occupe ce discours dans une société donnée?

N'effaçons donc pas le sujet du langage, même si cela rend la tâche de l'enseignant plus difficile, même si cela est plus insécurisant pour tout le monde (l'apprenant voudrait qu'on lui donne des vérités).

Corrélativement ne nous réfugions pas dans l'attitude qui consiste à croire que le langage est fait de mots qui seraient classés et définis une fois pour toutes (le dictionnaire), et de règles impératives hors desquelles il n'y aurait point de salut (la grammaire).

Je voudrais montrer (dans les sciences humaines on ne *démontre* pas) à partir d'un exemple ce que j'entends par là :

Soit le slogan publicitaire : "Voici Obernai.
La 1^{ère} grande bière qui contient 1/3 de calories en moins".

Il y a bien des choses à dire sur ce slogan, aussi je limiterai mes remarques au mot *voici*. Une grammaire dirait qu'il s'agit là d'un adverbe de lieu, dans un langage plus savant, d'un déictique. Un dictionnaire pourrait dire : "désigne une chose ou une personne relativement proche" (Petit Robert). Autant de définitions qui sont très en deçà de ce que signifie ce terme dans ce contexte.

Voyons maintenant, ce que moi, sujet consommant un slogan publicitaire, je suis susceptible de construire comme signification :

- 1) supposant que le sujet-annonceur veut m'informer de l'existence d'un produit commercial, j'interpréterai *voici* comme ayant une "fonction épiphanique", c'est-à-dire me "révélant l'existence première de quelque chose".
- 2) supposant que le même sujet-annonceur cherche également à me séduire pour m'inciter à acheter (ceci relève du contrat publicitaire), je comprendrai qu'il

fait comme s'il m'offrait, comme s'il mettait à portée de ma main cette bière (ceci est confirmé par l'image qui accompagne ce slogan sur laquelle on voit un homme de front tendant un bock plein de bière, vers le lecteur). Ainsi, sans aller jusqu'à étudier d'autres interprétations possibles, voilà que *voici* se trouve, dans ce contexte, en concurrence (en rapports paradigmatiques) avec d'autres termes ou expressions tels que : *enfin*, *[Obernai] arrive!* ou *est-là*, *buvez* ou *goûtez [Obernai]*, etc. On voit qu'aucune grammaire ni dictionnaire ne pouvait prévoir un tel paradigme définitoire pour la bonne raison qu'il ne peut pas tenir compte de la place des sujets énonciateur et interprétant pour chaque acte de langage.

Cette dernière observation me permet de conclure mon intervention : vous voyez qu'il n'y a pas d'incompatibilité entre une réflexion générale et théorisante sur le langage et une interprétation pragmatique des textes. Il devrait en être de même entre une réflexion psychosociologique sur l'enseignement et la pratique de la classe. Et si j'ai conscience que mon intervention n'apporte aucune solution au faire pédagogique lui-même, je souhaite qu'elle soit entendue comme une modeste contribution à créer un lieu de travail où il n'y aurait plus de "luttres de classes" entre théoriciens et praticiens, mais où les sujets langagiers que nous sommes se retrouveraient (de quelque lieu de savoir qu'ils viennent) dans un rapport que j'aimerais appeler de *coopération polémique* et non de juxtaposition individuelle.

LA NOTION DE SIMPLIFICATION DANS L'ACQUISITION DES LANGUES ETRANGERES : QUELQUES CONSIDERATIONS NOUVELLES

Nicolas-Christian RAGUSICH

Collège de Limoilou, Québec

J'ai intitulé mon exposé "La notion de simplification dans l'acquisition des langues étrangères". Peut-être aurais-je dû plutôt dire : "La notion de simplification en tant que *stratégie de communication* en langue étrangère", puisque c'est surtout de cela que je compte vous entretenir. C'est que la notion de simplification elle-même, n'a rien d'un concept nouveau en linguistique théorique et appliquée. Qui n'a pas entendu parler, par exemple, des prévisions de facilité et de difficulté de certaines constructions en langue maternelle. De la même façon, on se rappellera des dizaines d'études contrastives qui essayaient de prévoir, en fonction de la langue maternelle de l'apprenant, les structures simples et complexes ou encore la partie du système phonologique qui entraînerait un transfert positif et celle qui entraînerait un transfert négatif, en langue étrangère. Ce qui est relativement plus récent, par contre, et qui remonte à peine à une dizaine d'années, alors que les linguistes appliqués décidaient d'envahir la "boîte noire" de l'apprenant, c'est de se dire : si l'apprenant joue un rôle actif dans son apprentissage, c'est qu'il y aurait de sa part des stratégies d'intervention, nommément, des stratégies d'apprentissage et des stratégies de communication. La suite logique de ce raisonnement, dans une perspective pédagogique, c'était d'essayer d'en savoir plus long sur les traits communs que l'on retrouve chez la majorité des apprenants, pour chaque type de stratégie. En ce qui concerne la simplification en tant que stratégie de communication, cette démarche ne s'avérait pas seulement intéressante; elle s'avérait impérative, puisqu'il devenait de plus en plus évident que le type de simplification opéré par le concepteur de matériel pédagogique et le didacticien, au moyen de la sélection et de la gradation, ne concordait pas toujours avec celle que faisait l'apprenant, lors de l'acquisition et de la réutilisation de la langue cible. Dès lors, il paraissait vraisemblable que l'effet conflictuel de ces deux types différents de simplification aurait des répercussions négatives sur l'acquisition de la langue cible. Le didacticien se devait donc d'en apprendre le plus possible sur le processus de simplification propre aux apprenants, afin de pouvoir rajuster son tir, lors de l'élaboration du matériel pédagogique. Mais n'anticipons pas...

Il semble acquis que la simplification représente une tentative, de la part de l'apprenant, de développer une stratégie de communication, et qu'il utilise ce processus cognitif lorsqu'il est forcé de communiquer efficacement dans une langue dans laquelle il n'a qu'une compétence communicative limitée (Meisel, 1980). Ce processus d'ajustement, puisque c'est de cela

qu'il s'agit, peut nécessiter un certain éloignement par rapport à la norme de référence et implique une augmentation ou une diminution de la complexité de l'énoncé, l'efficacité communicative pouvant requérir la conformité avec certaines conventions sociales qui, à leur tour, exigent une élaboration linguistique (Widdowson, 1978). Notons que les travaux de Meisel (1980) et de Váradi (1980) ont établi que la stratégie de simplification n'occasionne pas nécessairement des énoncés fautifs. Selon Váradi, lors du choix des procédés linguistiques de la langue étrangère, en situation de communication, l'apprenant peut modifier la structure de surface de son message, ce qui entraîne des fautes. Mais si ses capacités d'encodage sont limitées, on assiste en plus à une réduction de la structure profonde des énoncés. L'adaptation (message adjustment) peut même prendre la forme d'un remplacement du message original par un autre dont la transmission s'avère plus conforme à la compétence de l'apprenant. Ce réajustement (adjusted meaning) implique que l'apprenant est disposé à sacrifier une partie du sens de l'énoncé, à la nécessité de communiquer. Ce réajustement peut aussi résulter en une perte dans la précision de l'énoncé ou encore en un changement complet du sens optimal que s'était fixé l'apprenant. Et Valdman (1977) d'ajouter, que cette capacité que l'on remarque fréquemment chez les apprenants de langue étrangère, se retrouve aussi en langue maternelle, lorsqu'il s'agit de communiquer avec un étranger ou un enfant en utilisant une variété réduite de la langue (système linguistique restreint). C'est ce que les sociolinguistes américains ont appelé "foreigner-talk" et "baby-talk".

Dans l'espoir de mieux cerner le processus de simplification qui opère chez les apprenants de langue étrangère, plusieurs spécialistes se sont penchés sur les variétés réduites (foreigner-talk) qui représentent un état de langue simplifié relativement stabilisé, donc plus régulier que l'interlangue des apprenants, réputée, elle, pour son extrême variabilité. L'étape suivante a consisté à faire ressortir les caractéristiques communes du processus de simplification qui intervient dans l'interlangue des apprenants, pour ensuite les comparer avec les éléments communs observés chez les locuteurs de variétés réduites (des travailleurs immigrés, par exemple).

Meisel (1980) dénombre six caractéristiques importantes dans la variété réduite d'allemand parlée par des travailleurs immigrés :

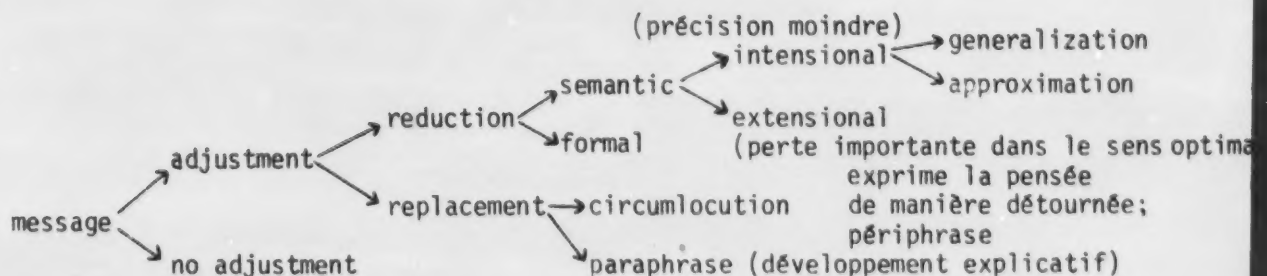
- Généralisation du sens d'un terme.
- Utilisation de paraphrases analytiques qui remplacent les termes jugés "complexes" par l'apprenant.
- Éléments manquants : articles, prépositions, verbes ou auxiliaires.
- Énoncés complexes très rares.
- Utilisation de mots étrangers ne provenant pas nécessairement de la langue maternelle.

Une rapide comparaison de ces résultats avec ceux de l'étude de Ferguson (1975), traitant des simplifications opérées par des locuteurs de variétés réduites de l'anglais et du français, montre que les mêmes caractéristiques de simplification se retrouvent dans les trois variétés réduites.

- Terminaisons verbales réduites à une seule forme ou à l'infinitif.
Ex. : Toi venir voir moi demain matin, pas oublier.
- Utilisation de paraphrases au lieu d'énoncés complexes.
Ex. : "être plus grand", "être plus haut", au lieu de *augmenter*.
- Eléments manquants :
 - a) articles, Ex. : toi prendre troisième rue à gauche, après feu rouge.
 - b) verbe, Ex. : Ce train, Bruxelles? La femme de mon chef, rentrée.
 - c) pronom personnel, Ex. : pas le droit entrer.
- Changement dans l'ordre des mots.
- Utilisation de mots étrangers.

Les résultats des études de Meisel et de Ferguson tendent à démontrer la constance des stratégies de simplification d'une langue à l'autre et la participation du locuteur à leur élaboration. De ce fait, la présence d'un processus cognitif, qui se manifesterait lorsque le locuteur est forcé de communiquer efficacement dans une langue étrangère qu'il connaît mal, devenait parfaitement plausible. Il s'agissait cependant de s'assurer que les stratégies de simplification, qui se retrouvent dans le discours des locuteurs de variétés simplifiées étaient semblables à celles que l'on observe dans l'interlangue des apprenants de langue étrangère. Encore que les différences éventuelles dans les stratégies de simplification de ces deux groupes peuvent être dues à la situation dans laquelle se fait l'acquisition, à savoir acquisition en milieu naturel pour les uns (les travailleurs immigrés) et en milieu contrôlé pour les autres (situation de classe, matériel pédagogique à difficulté graduée, absence de fossilisation prématurée, etc.). Nous y reviendrons plus tard dans l'exposé.

L'étude de Váradi (1980), portant sur les stratégies de communication qui apparaissent dans l'interlangue des apprenants de langue étrangère, examine les différents types de simplification qu'il a observés dans l'interlangue d'apprenants hongrois en anglais.



Son étude expérimentale portait sur une population d'apprenants de niveau intermédiaire ayant suivi un cours intensif d'anglais à raison de 16h/sem. pendant 6 à 9 mois. La première phase de l'expérimentation consistait à demander aux sujets de raconter une histoire en langue maternelle, en se basant sur une série d'images et de donner ensuite une version anglaise de l'histoire, en essayant d'éviter de traduire de mémoire la version originale. Dans la seconde phase de l'expérimentation, qui a eu lieu quelques jours plus tard, les sujets devaient traduire en anglais leur version hongroise et vice versa, en restant le plus fidèle possible à la version en langue maternelle. Au cas où ils auraient éprouvé de la difficulté à rendre directement une partie du sens, on leur recommandait d'avoir recours à leurs propres termes, dans la mesure où ils pensaient ne pas tenir la version originale.

Passant en revue le choix des procédés linguistiques utilisés par les apprenants pour la transmission du message, Váradi constate qu'il y a eu "ajustement" du sens dans la grande majorité des énoncés. Cet ajustement se fait par le biais de deux stratégies de communication : la réduction (*reduction*) et le remplacement (*replacement*). La réduction est définie par une perte délibérée d'une partie du sens par rapport au sens optimal, tandis que le remplacement est vu comme un substitut à la réduction totale (disparition totale de l'énoncé et donc du sens visé), par lequel l'apprenant utilise son interlangue pour se rapprocher le plus possible du sens visé.

Les résultats de l'étude expérimentale permettant de distinguer deux grands types de réduction : la réduction formelle et la réduction sémantique, cette dernière pouvant être "extensional" ou "intensional", selon le cas. La réduction formelle serait caractérisée par l'élimination de certains éléments formels de la langue cible mais surtout par l'utilisation systématique d'une forme unique de la langue cible aux dépens des autres (articles, prépositions, terminaisons verbales...), l'apprenant se rendant bien compte que la réduction formelle n'affecte que très peu la transmission du sens, en plus de lui faciliter la communication. En ce qui concerne la réduction sémantique, elle peut être caractérisée par une précision moindre par rapport au sens optimal exprimé dans la version en langue maternelle (*intensional reduction*). Cette précision moindre pourrait prendre la forme d'une généralisation. Ex. : *balloon* (sens optimal) est rendu par *ball*, *some toy* ou encore *something*. Cette précision moindre pourrait aussi s'exprimer par une approximation. Ex. : *balloon* est rendu par *air ball*, *gas ball*, ou encore *air ring*. Le second type de réduction sémantique dénommé "extensional reduction" consisterait dans l'élimination d'une partie importante du sens optimal par rapport toujours à la version en langue maternelle. Ex. : l'énoncé humoristique "a young man of 50 with a Chaplin-like moustache" qui est rendu par *a man*, ou encore l'énoncé "emitting Indian war-whoops, they ran up to him", par *they ran to be*.

La seconde stratégie de communication utilisée par les apprenants, selon cette étude, est celle du remplacement. Elle consiste à remplacer la forme inconnue de la langue cible par une paraphrase ou une circonlocution. Ex. de paraphrase : "in the meantime" est rendu par "*while she was doing it*". Ex. de circonlocution : "balloon" est rendu par *special toys for children ... they are filled by gas*, ou encore *bowls, ... they are light and they are flying*.

L'examen comparatif des types de simplification dont font état les études de Meisel et de Ferguson, portant sur des populations utilisant des variétés réduites, et celle de Váradi, sur l'interlangue d'apprenants de langue étrangère, démontre une forte concordance dans les procédés utilisés. Cette concordance semble indiquer le recours à des processus universaux de simplification ou à une base universelle. Dans cette optique, les variétés simplifiées et les interlangues des apprenants seraient considérées comme la base universelle, tandis que les variétés linguistiques pleinement formées et employées par les adultes, constitueraient une élaboration de cette base universelle, l'élaboration linguistique étant déterminée par les besoins communicatifs et les fonctions données au langage. Toutefois, si l'élaboration est bien déterminée par les besoins communicatifs, et que nous prenons pour acquis que les besoins de certains apprenants au moins dépasseront ceux des locuteurs de variétés réduites, il semble raisonnable de postuler des procédés supplémentaires de simplification, permettant de satisfaire les besoins communicatifs inexistantes chez les locuteurs de variétés réduites. Les deux types de locuteurs partageraient des procédés de simplification leur permettant d'atteindre une certaine autonomie communicative qui viendrait couronner les premiers stades de l'acquisition de la langue. Cette simplification *restrictive* (puisqu'elle consiste à restreindre l'étendue du système linguistique pour le rendre utilisable), s'accompagnerait d'une simplification *élaborative* chez certains apprenants de langue étrangère (Meisel, 1980) après les premiers stades d'acquisition, et leur permettrait de formuler des hypothèses qui, au fur et à mesure de la progression de l'acquisition, viseraient l'atteinte de la conformité avec la règle de la langue cible. La simplification restrictive serait donc prédominante dans les premiers stades d'acquisition de la langue étrangère, pour être ensuite remplacée graduellement par la simplification élaborative. Cette distinction nous est suggérée par des observations en situation de classe mais aussi par deux éléments fort intéressants contenus dans l'étude de Meisel. Celui-ci note :

- a) La disparition des articles et des pronoms chez les locuteurs de variétés réduites mais aussi leur apparition progressive dans le discours des apprenants, après les premiers stades d'acquisition.
- b) Que les locuteurs de variétés réduites utilisent seulement une forme de terminaison verbale (souvent l'infinitif), alors qu'il est fréquent de retrouver, en plus, dans l'interlangue de certains apprenants, des généralisations fautives qui seraient en réalité des hypothèses formulées dans le cadre du processus d'acquisition de la langue.

Cette distinction entre simplification restrictive et élaborative nous semble intéressante parce qu'elle tient compte de l'aspect évolutif et de la variabilité de l'interlangue de l'apprenant et permet, par ricochet, de lier son évolution linguistique, dans la langue cible, à l'accroissement de ses besoins communicatifs. Il semble toutefois nécessaire de procéder à une étude longitudinale afin de vérifier le passage graduel de la simplification restrictive à la simplification élaborative. Cette vérification établirait l'hypothèse sur des bases plus solides.

BIBLIOGRAPHIE

- CORDER, S.P., 1975, "Simple Codes and the Source of the Second Language Learner Heuristic Hypothesis". Communication présentée au IV^e colloque de linguistique appliquée de Neuchâtel.
- CORDER, S.P., 1976, "Language Continua and the Interlanguage Hypothesis". Communication présentée au V^e colloque de linguistique appliquée de Neuchâtel.
- CORDER, S.P., 1978, "Language-Learner Language", in *"Understanding Second and Foreign Language Learning"*, Richards, J. ed. 71-93.
- FERGUSON, Ch., 1975, "Towards a Characterization of English Foreigner talk". *Anthropologische Linguistik* 17, 1-14.
- FERGUSON, C. et C. DE BOSE, 1978 (?), "Simplified Registers, Broken Language and Pidginization", in *Pidgin and Creole Linguistics*, Valdman, A. ed.
- HATCH, E., R. SHAPIRA et J. GOUCH, 1978, "Foreigner Talk Discourse", *ITL*, 39/40, 39/60.
- HENZL, V.H., 1979, "Foreigner Talk in the Classroom", *IRAL*, XVII/2, 155-165.
- LITTLEWOOD, W.T., 1979, "Communicative Performance in Language Developmental Contexts", *IRAL*, XVI/2, 123-138.
- MEISEL, J.M., 1980, "Linguistic Simplification", in *Second Language Development*, Felix, S. ed., 13-40.
- VALDMAN, A., 1976a, "Error Analysis and the Nature of Simplification in Second-Language Acquisition". *Bulletin CILA*, 23, 65-73.
- VALDMAN, A., 1976b, "L'effet des modèles culturels sur l'élaboration du langage simplifié". Communication présentée au V^e colloque de linguistique appliquée de Neuchâtel.
- VALDMAN, A., 1977, "On the Relevance of the Pidginization-Creolization Model for Second Language Learning. Communication présentée au VI^e colloque de linguistique appliquée de Neuchâtel.
- VARADI, T., 1980, "Strategies of Target Language Learner Communication : Message-adjustment". *IRAL*, XVIII/1, 60-72.
- WIDDOWSON, H.G., 1978, "The Significance of Simplification". *Studies in Second Language Acquisition*, 1/1, 11-20.

LE MATERIEL DIDACTIQUE

PROPOSITION DE COLLAGE POUR FIGURER LES REVERIES D'UN CONCEPTEUR SOLITAIRE

Claude BEDARD-CLARET

Université du Québec et Université Laval

Bottle of Suze, 1912, charcoal, gouache and pasted paper, 64 x 50 cm, Collection Washington University, St. Louis



Photo courtesy Museum of Modern Art, New York.

ITINERAIRE

PREAMBULE

DU MATERIEL A SON ELABORATION

PRODUIT ET CONSOMMATION

DE L'OEUVRE A SON OUVRIER

QUI SUIS-JE?

QUE DOIS-JE FAIRE?

QUE SAIS-JE?

IMAGINATION ET CREATION

SOLITAIRE MAIS SOLIDAIRE

EPILOGUE

*Nous sommes faits des mots
des autres.*

(Beckett)

*Nous sommes faits de la même
étoffe que nos rêves.*

(Hamlet)

PREAMBULE

Invité/e lors d'un colloque comme celui-ci à parler de l'élaboration du matériel didactique, on a encore le choix - dans l'étroitesse relative de l'intitulé - de la perspective d'après laquelle on traitera le sujet. Dans le défilé des interprétations possibles, il faudrait normalement tenir compte de la coutume qui fait d'un colloque un lieu où il est de bon ton de mettre dos à dos des discours "universitaires", en essayant de faire état de ses recherches et applications. Le tout devant se faire à la manière scientifique, c'est-à-dire froidement et objectivement.

DU MATERIEL A SON ELABORATION

C'est de cette façon traditionnelle qu'on aborde généralement le matériel didactique. On l'analyse, on le critique, on le mesure, on l'évalue sous tous ses angles. On juge de ses résultats en termes quantitatifs - on parle de son efficacité, on cherche à savoir s'il répond bien aux conceptions didactiques et à la méthodologie d'utilisation implicite ou explicite auxquelles il est subordonné. Est-il sexiste? Véhicule-t-il des images de la réalité canadienne? Privilégie-t-il une progression grammaticale? Est-il fondé sur une sélection lexicale? Etc. Bref on le met à la question pour savoir s'il est fidèle aux théories dont on le veut *médiation*.

Dérive

Un goût malicieux pour les perspectives diagonales (j'emploie le mot diagonale dans le même sens que R. Galisson, qui parle de méthodologie "diagonale", perpendiculaire au système en place et le frappant au vif de ses contradictions⁽¹⁾) m'a fait choisir de parler d'E-LABOR-ATION du matériel didactique. Après avoir assisté à plusieurs colloques et lu moult articles, il me semble qu'on ne s'est guère penché, en didactique des langues, sur cette activité particulière qu'est l'é-laboration : c'est toujours le *déjà construit*, le produit *fini* qui retient l'intérêt.

L'entreprise peut sembler présomptueuse, voire insolente. En effet, elle l'est au moins autant que celle de parler de communication authentique, de besoins réels des apprenants. Et c'est bien aussi utopique que d'imaginer un niveau-seuil, à définir et à franchir, dans l'apprentissage d'une langue. (Un seuil est toujours quelque chose de sacré, disait Porphyre).

Le titre de ce texte révèle bien notre propos : ce n'est pas de définir un territoire mais de rassembler dans une sorte de *collage* - un peu à la manière des peintres surréalistes - des éléments divers, éparpillés même, mais dont les liens, pour n'être pas toujours manifestes, n'en sont pas moins réels. Cette démarche "figure" une *randonnée* au sens de l'ancien français et aussi de l'anglais moderne, "at random"⁽²⁾, à l'image de la *vie* aussi bien que du *savoir-qui-se-construit*, c'est-à-dire de façon concentrique. La manière est, certes, subjective, non par exhibitionnisme mais par souci de dévoilement épistémologique. Qu'est-ce qui se passe quand le hasard vous transforme en élaborateur de matériel didactique? Voilà la question; elle est toute simple, voire naïve : d'où sa difficulté...

PRODUIT ET CONSOMMATION

Finissons-en d'abord avec le PRODUIT. Le matériel pédagogique, c'est un produit commercial qui se vend, comme la bière Molson ou la revue Playboy. Un produit fabriqué, manufacturé. Un produit de consommation. Comme n'importe quel autre?

Comme tous les produits que vante la publicité, il est objet de quête. Il se retrouvera bientôt dans une "annonce épiphanique", dans une stratégie discursive qui présentera le produit comme un objet magique destiné à être l'auxiliaire de la quête d'un sujet-destinataire⁽³⁾ qui désire abolir la barrière des langues. C'est une bien vieille quête qui ne cesse de hanter l'esprit humain depuis les débuts de l'humanité. Une quête qui remonte à cette malédiction nommée Babel. L'Homme du XX^e siècle aurait-il fini par croire qu'il peut, là aussi, exercer son POUVOIR, vaincre cette fatalité comme il a vaincu la maladie, la fécondité et la distance?

Le marketing pourrait nous le laisser croire, avec ses titres enjôleurs et séduisants (*C'est le printemps, Orange, Alouette*), stratégiquement sérieux (*Voix et images de France, Le français international, Français contemporain*), implicitement nationalistes (*Dialogue-Canada, A travers le Québec*) ou encore subtilement ordinaires (*Outils, Interlignes, De vive voix*).

Mais, sous le produit, ne doit-il pas y avoir aussi une *oeuvre*, au sens même où Balzac disait : "Nous avons des produits, nous n'avons plus d'oeuvre"? *Oeuvre* : ensemble organisé de signes mis en forme par l'esprit créateur. En amont du matériel, donc, il y a ce qu'il est convenu d'appeler un concepteur, nommé producteur, auteur, créateur : celui qui E-LABORE l'oeuvre.

DE L'OEUVRE A SON OUVRIER

Certains théoriciens ou méthodologues ont, à l'occasion, dirigé leur regard de ce côté. En 1973, au IV^e colloque de l'ACLA (qui portait précisément sur l'élaboration du matériel didactique), Eddy Roulet concluait en ces termes :

Le linguiste est obligé, comme le chimiste ou le physicien, d'imaginer des solutions avant de les vérifier empiriquement. Il en va de même pour l'élaboration du matériel didactique : il n'existe pas et il n'existera jamais de méthode scientifique pour créer de bons cours de langues. La linguistique appliquée peut dégager un certain nombre de principes, fournir en quelque sorte un cadre de référence, elle ne fournit pas de recettes. L'élaboration du matériel didactique exige autant de finesse et d'imagination créatrice que l'élaboration d'une théorie scientifique ou d'une description de l'emploi d'une langue et dépend par conséquent, en dernier lieu, autant des qualités personnelles du chercheur que des principes dont il s'inspire(4).

Par ailleurs, dans un article portant sur le sociologique dans la langue, Louis Porcher allait même jusqu'à affirmer :

La neutralité de l'outil pédagogique est un leurre : pour y échapper la production d'un instrument "militant" (attitude aujourd'hui très bien portée) ne sert à rien. Ce qui compte c'est de dire explicitement d'où l'on parle, à partir de quel lieu sociologique on prend la parole. Le concepteur de matériel DOIT DECLINER SON IDENTITE et celle de son matériel(5).

Donc, au-delà (en deçà?) de "l'englobement épistémologique" d'un ensemble de disciplines qui constituent la didactique des langues vivantes, il y a dans l'é-laboration, c'est-à-dire le travail lent-et-long d'un artisan, une *activité créatrice*.

Les concepteurs pédagogiques investissent dans leurs productions toute une série d'hypothèses qui n'ont rien de linguistique (souvent rien de conscient). ILS S'INVESTISSENT dans cette élaboration(6).

QUI SUIS-JE?

Décliner son identité n'est jamais affaire innocente. Ça l'est moins que jamais dans un siècle marqué au coin de l'influence de Marx, Nietzsche et Freud. Entre le *on* parle et le *ça* parle, le concepteur-créateur prend son départ au carrefour de chemins où se croisent le privé et le public, le vieux et le neuf, le dogme et l'hérésie, le laxisme et le rigorisme, dans une didactique des langues où règne l'aléatoire, où les praticiens naviguent à vue pendant que les théoriciens contemplant les étoiles. Découper dans la langue des échantillons de pratiques langagières, c'est témoigner de l'imaginaire de son époque et de son milieu dans un matériel qui le réfracte. Le producteur de matériel est sommé de cliquer dans son ouvrage la moyenne de ses expériences et savoirs : il transcrit en filigrane l'état de la question de sa discipline.

Au début des années 60, en avant-propos de *Principes de didactique analytique*, W.F. Mackay écrivait :

Les méthodes d'enseignement des langues et leur utilisation dépendent en dernière analyse de la conception que se fait DE LA LANGUE le professeur ou l'auteur de la méthode(7).

Cette vision toute saussurienne devait être ajustée par Louis Porcher :

Les enseignants, les auteurs de cours et les apprenants doivent avoir constamment conscience qu'un cours de langue est toujours autre chose que du linguistique. Du social passe dans la langue comme y passe du psychologique ou de l'ethnologique. La formation des enseignants s'en trouve nécessairement affectée : il importe de la sortir de son ornière linguistico-skinérienne(8).

Ces deux attitudes antinomiques se trouvent en grande partie réconciliées dans le champ sémio-linguistique, tel que le décrit Patrick Charaudeau :

Dès lors, l'acte de langage ne peut être conçu autrement que comme un ensemble d'actes significateurs qui parlent le monde à travers les conditions et l'instant même de sa transmission. D'où il ressort que l'objet de la connaissance, c'est le *de quoi* nous parle le langage, à travers le *comment* nous parle le langage, celui-ci constituant celui-là (et non pas celui-ci après celui-là). Le monde n'est pas donné au départ, IL SE FAIT à travers la stratégie humaine de signification(9).

Ce DE QUOI et ce COMMENT constitueront la chaîne et la trame de l'ouvrage, pour un travail de tissage à la manière de Pénélope⁽¹⁰⁾. Comme le dit Descartes à la règle X : "Une tapisserie qui entremêle des fils aux nuances infiniment variées. Infiniment : le rationnel et l'irrationnel".

Théories gigognes entrelacées "aux petits éléments de la vie : micro-actions, micro-événements, micro-plaisirs"⁽¹¹⁾. Va-et-vient entre la vie quotidienne (au sens où Jules Laforgue disait : "Ah! que la Vie est quotidienne!") et les théories linguistiques (quelles, mais quelles linguistiques appliquer?), champ d'application et de réflexion réunies dans l'activité créatrice. Refuser la disjonction sujet/objet. (Comment créer sans céder - un tant soit peu - à la tentation du divin?) Solliciter toutes les couches du psychisme, du cerveau, de la mémoire.

QUE DOIS-JE FAIRE?

E-laboration : un processus dynamique dont la finalité est l'oeuvre. D'abord apprivoiser le désordre. Parce que l'ordre de la théorie doit se confronter activement au désordre des pratiques.

Dans cette confrontation, ne pas oublier que l'ordre est aussi, ô combien, du côté des états de fait et que le désordre, loin d'être absent de la théorie, agit comme ferment de son progrès⁽¹²⁾.

(Le jugement de désordre n'est-il pas prononcé du point de vue d'une conception de l'ordre et du pouvoir qui l'instaure?)

Condition du progrès pédagogique, triple impiété sine qua non :

Ni les grands auteurs, ni leur pensée, ni leur langage ne sont sacrés⁽¹³⁾.

Il y a place pour la contestation à l'intérieur de toute discipline, fût-elle scientifique. S'il faut "prendre l'éloquence et lui tordre le cou", comme on l'a dit, il faut encore

Prendre son savoir et le mettre sous ses pieds. Ne plus le donner en spectacle; refuser de le projeter sur un ciel très ancien; marcher en lui comme en un chantier; et puisqu'il comporte un sol, le creuser!

Pour en arriver à *faire*, il faut *refaire*.

Retourner à l'école, la vraie, sur le chemin où, pour la première fois Archimède, Newton et Lagrange ont trébuché, avancé⁽¹⁴⁾.

Et quand surgit l'angoisse devant l'immensité du domaine, se dire que

Personne ne peut se prévaloir d'avoir fait le tour de toutes les réponses proposées sur les mystères du langage par toutes les tendances de la linguistique aujourd'hui existantes (sans compter ce qui gît provisoirement dans l'enfer des idées dépassées et qui pourrait bien refaire surface à l'occasion)(15).

Créer, innover et rénover.

Bien entendu, de même que, selon Schoenberg, il y a encore de la belle musique à faire en do majeur, de même les méthodes traditionnelles... ont encore beaucoup de jours heureux devant elles(16).

Avoir la sagesse et la modestie de s'inspirer des grandes oeuvres, profondément traditionnelles et radicalement révolutionnaires, mais qui restent pantelantes d'une irrécusable vie.

QUE SAIS-JE?

Au plafond de son atelier, l'auteur-artisan, à l'école de Montaigne, a sa route gravée à lui.

Méthode, méthode, que me veux-tu? Tu sais bien que j'ai mangé du fruit de l'inconscient(17).

La méthodologie de l'enseignement des langues étrangères est en pleine crise parce que la théorie de l'apprentissage sur laquelle elle s'appuyait avec confiance est aujourd'hui sérieusement ébranlée au point de vue théorique. Elle n'a pas permis la réalisation des espérances pratiques qu'elle avait suscitées(18).

Aux Etats-Unis, tendance à préférer le terme *approach*...(19). Le terme METHODE est ambigu... préférer le terme "ensemble pédagogique"(20).

Avant d'être un champ d'application, le matériel didactique est un champ de *réflexion*. Il faut interroger ses savoirs acquis, ce qui relève d'une grande sophistication, comme de s'occuper du langage, d'ailleurs (Martinet)(21). Faire le point. On se trouve reconduit à l'éclectisme, au syncretisme.

Mais quelle théorie linguistique a forgé elle-même toute sa terminologie et n'est pas éclectique par un certain côté(22)?

A travers le vocabulaire des structures, des fonctions, des distributions et des transformations, il importe de privilégier un métalangage qui respecte les traditions d'apprentissage, pour être compris de la majorité, comme le suggère Queneau(23) :

Il commença par employer exclamativement la deuxième personne du singulier de l'impératif présent du verbe tenir, puis énonça les syllabes composant le nom de la personne reconnue par lui. (Tiens! Popaul...).

Une langue est toujours une sorte de métamorphose en acte. Elle est le produit d'un équilibre transitoire entre deux forces opposées : une force purificatrice et conservatrice et une force constructrice, vulgarisatrice et progressiste(24).

Se méfier surtout des normes abusives, à l'intersection de la synchronie et de la diachronie.

Ne jamais oublier les enjeux impliqués.

Quand on a reconnu, catalogué tous les éléments et procédés constitutifs d'une langue donnée à une époque donnée, on a fait une grammaire des possibilités, on n'a pas défini la langue *réelle*. Ce qui est réalité, c'est la langue employée par tel usager dans telle circonstance, c'est la langue qui a pris forme dans le monde de la parole(25).

Parler, c'est s'intéresser d'abord à ce qu'on dit et non aux procédés qu'on utilise pour le dire. Le but du pédagogue est différent de celui du linguiste. Transmettre un savoir et aider à apprendre impliquent des attitudes fort différentes(26).

Dans un article intitulé *La chronogénèse peut-elle servir à l'enseignement?*, René Lesage expose sa démarche, axée sur la psychomécanique du langage, et précise que "la complexité des sujets qu'elle aborde oblige le didacticien à rechercher exclusivement les données qu'il pourra transmettre aux élèves compte tenu de leur âge". Il conclut ainsi :

Pour que l'adaptation soit possible, il est aussi indispensable que l'état de la théorie soit assez avancé, qu'il embrasse tous les phénomènes. C'est le cas de la psychomécanique dans l'aperçu qu'elle donne du verbe français(27).

Le concepteur doit fonder ses choix théoriques avec rigueur, en fonction d'une intention pédagogique cohérente. Si la méthode a tendance à perdre le caractère normatif de ses origines, il n'en reste pas moins qu'un ensemble de règles doit fixer l'*ordre des opérations* à accomplir en vue d'atteindre un résultat déterminé. Ne pas oublier cependant que l'histoire des sciences est un cimetière de modèles hypothético-déductifs qui n'ont pas marché(28), et qu'en pédagogie, il faut souvent préférer ce qui, à l'épreuve, a marché.

Bref savoir que :

Dans l'état actuel des connaissances en didactique, les théoriciens doivent faire preuve de prudence, de modestie et, ne leur en déplaise, évaluer le mérite (... ou le succès!) des hypothèses qu'ils formulent à l'aune unique de leur mise à l'épreuve par les praticiens(29).

et que :

l'enseignement d'une langue ne saurait procéder directement d'approches théoriques, même convergentes. Les données théoriques recueillies doivent être revues, transformées en concepts opératoires au plan didactique. Il ne suffit pas d'avoir lu tout Basil Bernstein ou tout William Labov pour que le prochain cours de français soit réussi(30).

IMAGINATION ET CREATION

Il y a un préjugé qui infériorise l'imagination (l'esprit de finesse?) par rapport à la science. Pourtant, c'est bien l'*imagination* et l'ingéniosité qui semblent caractériser l'art de lever les difficultés(31).

Toute démarche scientifique met en oeuvre cette *raison ardente* sans laquelle la mathématique ne progresse pas, la logique redevient formelle, l'aventure scientifique se transforme en routine(32).

Il faut retrouver l'appétit des origines, l'intelligence de nos commencements, par delà le nominalisme. Comme nous le rappelle Alain, philosophe-éducateur, remonter à la source et boire dans le creux de sa main, non point dans une coupe empruntée.

Là où il n'y a pas un effort personnel et même original, il n'y a même pas un commencement de science. (Bergson)

Savoir que Pierre Curie désirait que le radium eût une belle couleur. Se rappeler la passion de Rostand pour ses grenouilles.

Revendiquer donc le droit à l'*imagination*, non pas à l'onirisme délirant.

Il s'agit de pousser un cri pour une recherche d'équilibre *créateur* de l'être(33). L'*imagination créatrice* est une capacité de combinaison aussi bien qu'une capacité à juger ces combinaisons en vue d'un choix; production et jugement sont donc les deux faces de l'imagination créatrice(34).

Loin de se réduire à des réflexions pseudo-scientifiques du genre de celles qui tiennent trop souvent lieu de support à des pédagogies incertaines et à des vulgarisations réductrices, l'imagination intervient dans tous les processus psychiques aussi bien que corporels, et, tout d'abord dans le langage(35).

Un vide à combler entre jeux du langage et formes de vie (Wittgenstein). Laisser l'imagination exprimer des hypothèses, la puissance créatrice du langage, l'"*energeia*". L'imagination didactique n'est pas la chose du monde la mieux partagée(36). Le pédagogue se retrouve trop souvent en train de dénoncer scholastiquement la scholastique. On puise dans le vieux stock préservé des réponses toutes faites, qu'on finit par considérer comme des invariants pédagogiques : poncifs pédagogiques, clichés linguistiques, discours paralytiques...

Un proverbe anglais recommande à la mariée de porter quelque chose de vieux, quelque chose de neuf, quelque chose d'emprunté et quelque chose de BLEU... L'homme est un animal raisonnable, un animal qui parle, mais par-dessus tout, c'est un "formidable animal lyrique"(37). Le lyrisme, élément constitutif de la parole, laquelle ne revêt la plénitude de son sens que dans le contexte de l'expérience humaine globale. Que l'indocilité créatrice prenne le pas sur l'habitus dans l'invention du quotidien!

C'est l'*imagination* qui - à tous les niveaux - permet de comprendre, de prendre-avec-soi le réel. Voilà qui nous plonge au coeur de l'imaginaire, "qui représente à chaque instant le sens implicite du réel"(38).

SOLITAIRE MAIS SOLIDAIRE

Par la linguistique de l'énonciation, réhabiliter, privilégier le "JE parle", le susciter, l'instaurer, le promouvoir. Une langue dessaisie de la parole se trouve dessaisie du sujet qui la parle(39). Communiquer, donc, un pouvoir. Un vouloir-être, un vouloir-savoir, un vouloir-dire. Importance du degré de l'engagement actif du *sujet* dans l'action(40).

La vérité (la connaissance) apparaît comme le fruit d'une enquête et d'une conquête. Chacun doit la mener à bien pour son propre compte(41).

Il n'y a de savoir pour un homme que celui qu'il se crée pour lui-même par sa propre recherche... La recherche doit être d'abord celle de chacun, et il n'y a pas d'apprentissage dans le spectacle ennuyeux (et même merveilleux) des résultats de la recherche d'un autre. La recherche est trans-formation(42).

J'enseigne donc je cherche donc j'apprends. (Le pédagogue doit changer. L'apprenant doit changer. Exigence de conversion.) Le matériel doit susciter une attitude expérimentale.

Parce que le meilleur moyen de comprendre c'est de FAIRE. Ce qu'on apprend le plus solidement c'est ce qu'on apprend en quelque sorte par soi-même. (Kant)

S'instruire c'est "entrer en contact", c'est exigence de mouvement, c'est apprendre avec ses mains, comme nous le rappelle John Dewey(43). Denis de Rougemont écrivait même qu' "il faut penser avec ses mains".

Un autre élément, la joie : parce que

la joie d'apprendre est aussi indispensable aux études que la respiration l'est au coureur. Là où elle est absente, il n'y a même pas d'étudiants mais de pauvres caricatures d'apprentis...(44).

On n'apprend finalement que ce qui nous intéresse.

Camus disait que l'art n'est pas une réjouissance solitaire; il parlait d'un aller-retour perpétuel de l'artiste aux autres. Le producteur de matériel pédagogique travaille *au service des* apprenants. En fin de compte,

tout matériel pédagogique doit être utile : on dit maintenant qu'il doit se faire *support* de l'apprentissage. Soutenir. Motiver. Susciter.

Dans son célèbre *Emile* (1762), Jean-Jacques Rousseau a posé les fondements indestructibles de l'éducation, conformément à la psychologie et à la nature. Il a ramené l'attention et l'effort de l'éducateur (du concepteur), des matières, des connaissances et des idéaux à enseigner, sur l'être qui doit en être le bénéficiaire, c'est-à-dire sur l'enfant (l'élève, l'apprenant). Il est donc le responsable de cette sorte de révolution copernicienne de l'éducation qui a placé *celui qui apprend* au centre de toutes les considérations pédagogiques(45).

EPILOGUE

Donner à voir. (Eluard.)⁽⁴⁶⁾

A tout homme son quinquaiiller. (Propos recueillis au Bazar
de l'Hôtel de ville.)⁽⁴⁷⁾

L'effort conçu
comme une tension de volonté
vers ce qui manque d'intérêt
est
une anomalie⁽⁴⁸⁾.

Comme "le créateur rend le poème possible
en le faisant"⁽⁴⁹⁾,
le producteur-concepteur
rend la didactique possible
en l'*é-laborant*.

Au coeur de l'ouvrage, la naïveté
de l'enfant
du conte d'Andersen⁽⁵⁰⁾
qui sait dire que
le Roi est nu :
c'est n'être
au service
d'aucun pouvoir...

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. GALISSON, R., 1979, *Lexicologie et enseignement des langues*, Hachette.
2. SERRES, M., 1980, *Le passage du Nord-Ouest*, Hermès V, Ed. Minuit.
3. CHARAUDEAU, P., 1980, *Problématique sémio-linguistique de l'analyse du discours*, cours reprographié, Université Laval.
4. ROULET, E., 1974, L'élaboration de matériel didactique pour l'enseignement des langues maternelle et seconde : leçons de la linguistique appliquée, *Actes - IV^e colloque de l'ACLA*, CIRB, Publication B-44.
5. PORCHER, L., 1977, Pour une sociologie des apprentissages, *Le français dans le monde*, no 133.
6. PORCHER, L., Voir le numéro 5.
7. MACKAY, W.F., 1972, *Principes de didactique analytique*, (Edition française, Traduction L. Laforge), Didier.
8. PORCHER, L., Voir le numéro 5.
9. CHARAUDEAU, P., Voir le numéro 3.
10. JANKELEVITCH, V., 1976, *Debussy et le mystère de l'instant*, Plon.
11. MOLES, A. et E. ROHMER, 1976, *Micropsychologie et vie quotidienne*, Denoël/Gauthier.
12. COSTE, D., 1977, Un niveau-seuil. Un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes, in *Rapport du symposium organisé par le gouvernement de la République fédérale d'Allemagne à Ludwigshafen-am-Rhein, 7-14 septembre*, (CCC du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1979).
13. REPUSSEAU, J., 1968, *Pédagogie de la langue maternelle*, PUF.
14. DESANTI, J.-T., 1976, *Le philosophe et les pouvoirs*, Calman-Levy.
15. DONEUX, J.-L., 1976, La composante linguistique dans l'apprentissage; les prédictibilités; applications au système des pronoms, *Langue française*, no 29, février.

16. PORCHER, L., Voir le numéro 5.
17. LAFORGUE, J., 1901, *Moralités légendaires*, Mercure de France, p. 24, cité par Bachelard en exergue de *Poétique de la rêverie*, PUF.
18. GALISSON, R., Voir le numéro 1.
19. COSTE, D., 1970, Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère, *Le français dans le monde*, no 87.
20. PORQUIER, R. et R. VIVES, 1974, Sur quatre méthodes audio-visuelles (Essai d'analyse critique), *Langue française*, no 24.
21. MARTINET, A., 1970, *Éléments de linguistique générale*, A. Colin.
22. VERGNAUD, J., 1980, Éléments de problématique pour une nomenclature aujourd'hui, *Langue française*, no 47.
23. QUENEAU, L., 1933, *Le Chiendent*, Gallimard.
24. PANDE, G.C., 1965, Vie et mort des langues, *Diogenes*, no 51, Gallimard.
25. MAROUZEAU, J., 1954, *Traité de stylistique appliquée au latin*, Belles-Lettres, (3^e édition).
26. FRANCOIS, F., 1972, Les caractéristiques généraux du langage, conséquences pédagogiques, dans *De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue*, PUF.
27. LESAGE, R., 1980, La chronogénèse peut-elle servir à l'enseignement? Dans *Langage et psychomécanique du langage (études dédiées à Roch Valin)*, Presses de l'Université de Lille.
28. MOUNIN, G., 1969, Pourquoi il faut connaître Chomsky, *Le nouvel Observateur*, no 242, juillet.
29. GALISSON, R., Voir le numéro 1.
30. VIGNER, G., 1980, *Didactique fonctionnelle du français*, Hachette.
31. CANONGE, F. et R. DUCCEL, 1969, *La pédagogie devant le progrès technique*, PUF.
32. JEAN, G., 1976, *Pour une pédagogie de l'imaginaire*, Casterman.

33. JLAN, G., Voir le numéro 32.
34. BEAUDOT, Alain, 1976, *Vers une pédagogie de la créativité*, Ed. ESF, Paris.
35. JEAN, G., Voir le numéro 32.
36. TARDY, M., 1966, *Le professeur et les images*, PUF.
37. ORTEGA y GASSET, J., 1959, Difficulté du langage, *Diogène*, no 28, Gallimard.
38. SARTRE, J.-P., 1940, *L'imaginaire*, Gallimard, (Coll. Idées, 1971).
39. BALL, R., 1971, *Pédagogie de la communication*, PUF.
40. COUSINET, R., 1959, *Pédagogie de l'apprentissage*, PUF, Paris.
41. GUSDORF, G., 1963, *Pourquoi des professeurs*, Payot.
42. BEAUDOT, A., 1969, *La créativité à l'école*, PUF.
43. CHAVARDES, M., 1966, *Les grands maîtres de l'éducation*, Editions du Sud, Paris.
44. WEIL, S., 1950, *Attente de Dieu*, La Colombe, Paris, Rééd.
45. GAL, R., 1961, *Histoire de l'éducation*, PUF, 4^e édition.
46. ELUARD, P., 1939, *Donner à voir*, Gallimard.
47. MOLES, A. et E. ROHMER, Voir le numéro 11.
48. DEWEY, J., 1922, *L'école et l'enfant*, Edition Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.
49. JANKELEVITCH, V., 1978, *Quelque part dans l'inachevé*, Gallimard.
50. ANDERSEN, H.C., 1937, *Contes d'Andersen*, (Le costume neuf de l'empereur) traduction La Chesnais, P.G., Mercure de France, Paris.

TENTATIVES DE MISE EN APPLICATION DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE AU NIVEAU COLLEGIAL : QUELQUES PROBLEMES CONCRETS

Marcel PEREZ

Collège Vanier, Montréal

INTRODUCTION

Au cours des dernières années, au Québec, de nombreuses équipes se sont lancées dans l'élaboration de programmes de type "communicatif". D'autres se sont attelées à la rédaction de guides pédagogiques visant à mettre ces programmes en application. D'autres encore ont conçu des cours ou des ensembles de modules basés sur l'approche communicative, non seulement dans le domaine qu'on appelait jadis "des langues de spécialité", mais aussi dans le domaine non spécialisé, à l'élémentaire, au collégial, dans les secteurs de l'enseignement aux adultes et aux immigrants. Enfin, certains professeurs-chercheurs ont construit des modules isolés devant être introduits dans des cours dans le but d'y faire entrer la dimension "communicative".

Mais chacun sait que l'approche communicative (il s'agit bien d'une approche et non d'une méthode) ne revêt pas le monolithisme des méthodes d'antan. Les travaux qui lui ont donné naissance sont bien souvent fort disparates, même s'ils partagent certaines bases théoriques. Le résultat relève plus du collage que d'une théorie unifiée. On baigne donc dans un certain flou, une certaine incertitude.

Comme on pourrait s'y attendre, tous ceux qui se trouvent impliqués dans la mise en application de l'approche communicative se sont heurtés et se heurtent encore à de nombreuses difficultés, et ce, à toutes les étapes de l'élaboration d'un programme ou d'un cours : lors de la définition et la formulation des objectifs d'apprentissage-enseignement, lors de la traduction de ces objectifs en contenu de cours (sélection, agencements, gradation) ainsi que lors de la mise au point des techniques d'enseignement et d'évaluation (voir Pérez, 1978).

Il serait fort intéressant de traiter en profondeur l'ensemble de ces difficultés. Nous nous contenterons ici de porter notre attention sur quelques-unes de celles que nous avons rencontrées dans nos tentatives de mise en application de l'approche communicative, en particulier, les problèmes posés par les nouvelles descriptions de la langue en tant qu'instrument de communication, et ceux rencontrés lorsqu'on veut agencer les contenus de cours. (Nous avons traité ailleurs du problème des progressions : Pérez, 1981.)

Nous commencerons par faire une description succincte des travaux que nous avons entrepris afin de mieux situer les problèmes rencontrés.

1. QUELQUES TENTATIVES DE MISE EN APPLICATION

Il s'agit de quelques expériences limitées que nous considérons comme des tentatives imparfaites, approximatives, de mettre en application certains aspects de l'approche communicative. Nous sommes conscient des lacunes, conscient d'être un "bricoleur" comme dirait Béacco (1980). Nous n'entretenons cependant aucun complexe à ce sujet car d'une part nous savons pertinemment qu'à notre "bricolage" de praticien correspond un "bricolage" des théoriciens (l'un n'étant que le résultat de l'autre), d'autre part, nos ressources sont limitées : peu ou pas d'argent, peu ou pas de temps, et nos conditions de travail ne sont pas meilleures que celles de n'importe quel autre professeur du système public. Nous ne prétendons pas détenir la vérité. Nous ne faisons que la rechercher.

Nous parlerons ici de trois projets entrepris conjointement au cours des deux dernières années au Collège Vanier dans le cadre de nos travaux de renouvellement pédagogique :

- notre contribution à l'élaboration d'un cours de français L2 (niveau intermédiaire) pour élèves-infirmières : "Nous vous soignons en français" (Gharghoury M. et M. Pérez, 1980);
- la création de matériel pédagogique pour les étudiants en techniques des sciences naturelles (futurs aides-vétérinaires, laborantins, employés des parcs nationaux) (Pérez, 1980a);
- l'élaboration de mini-unités fonctionnelles/notionnelles pour les faux débutants du secteur non spécialisé (Pérez, 1980b).

1.1 Le cours pour élèves-infirmières

Deux collègues (Marie Gharghoury et Sue Humphreys) avaient déjà entrepris l'élaboration du contenu de cinq unités (45 heures de cours). Elles avaient donc dans un premier temps établi les objectifs généraux des cours en fonction d'une étude sommaire des besoins les plus urgents de la clientèle. Cette étude avait été faite sous forme d'enquêtes auprès d'infirmières francophones en poste, d'anciennes étudiantes en poste, du département des techniques infirmières du Collège Vanier, de l'Office de la langue, et de personnes ayant été hospitalisées.

Etant donné le peu de temps dont disposent nos étudiantes pour l'étude du français (trois cours de 45 heures) il a été décidé de parer au plus pressé. Le programme devait donc :

- a) préparer les étudiantes à réaliser des interactions langagières avec les patients et leurs parents;
- b) leur permettre de réussir à l'examen de l'Office de la langue pour l'obtention de leur permis de travail.

Ce double objectif nous a forcé à faire des choix "mitigés" (les examens de l'Office de la langue étant de type traditionnel) et l'approche adoptée peut être qualifiée d'éclectique.

Un certain nombre de situations de travail ont été retenues et des dialogues ont été construits avec l'aide d'infirmières francophones en poste (l'enregistrement dans la chambre d'hôpital d'échanges authentiques n'a pas été possible à cause du secret professionnel et pour des raisons syndicales).

Notre contribution personnelle a consisté à faire une révision des objectifs et contenus de chaque unité, avec l'aide d'autres informants natifs (infirmières, "anciens" malades), à expliciter et reformuler ces objectifs en termes "communicatifs" (en réduisant au minimum la métalangue), à bâtir une méthodologie, à construire des exercices de type "communicatifs" portant sur les différentes opérations langagières dans la chambre d'hôpital et sur les documents authentiques écrits que l'infirmière doit utiliser dans son travail. Enfin nous avons analysé d'autres situations de travail, élucidé et formulé les objectifs de cinq autres unités pédagogiques, construit des scénarios, tout ceci en collaboration avec Marie Gharghoury. Dix-neuf films, durant entre deux et quatre minutes chacun, ont été tournés en vidéo aux studios audio-visuels du Collège Vanier avec des ressources humaines locales. Les dix unités pédagogiques devraient constituer un cours de 135 heures.

L'approche privilégiée par l'équipe est nettement situationnelle. On travaille, en situation, des regroupements de fonctions et notions. Nous n'entrerons pas ici dans les détails, on trouvera en annexe une liste des situations de travail retenues, un plan de la leçon 1 et un exemple de la méthodologie employée.

1.2 Le cours destiné aux étudiants en techniques des sciences naturelles

Il s'agissait essentiellement de créer du matériel pédagogique à utiliser dans deux cours de FL2 de 45 heures. Ces cours ont pour objectif de préparer les étudiants ayant déjà atteint le niveau intermédiaire à fonctionner en français dans leur travail. Il faut noter que la spécialité "techniques des sciences naturelles" est subdivisée en trois sous-spécialités différentes : soins animaliers, aménagement de la flore et de la faune, techniques de laboratoire. Pour des raisons pratiques (horaires, coût) nous sommes contraints de regrouper les étudiants des trois options dans les

mêmes cours de français. Nous avons donc, à partir de l'analyse des situations de travail des aides-vétérinaires, des employés de parcs nationaux, de laborantins, tenté d'identifier un tronc commun fonctionnel et notionnel sur lequel bâtir des unités pédagogiques. Ce travail est en cours d'élaboration et loin d'être terminé. Nous avons cependant commencé à construire certaines unités fonctionnelles/notionnelles et à travailler sur l'exploitation de documents authentiques.

Le point de départ de notre approche n'est pas situationnel car les domaines sont variés. Il est plutôt fonctionnel/notionnel. La méthodologie varie selon les unités. Elle se rapproche de celle adoptée pour les cours non spécialisés (voir Annexe 4).

1.3 Mini-unités fonctionnelles/notionnelles destinées aux faux débutants du secteur non spécialisé

A l'aide d'une enquête sommaire faite auprès des étudiants nous avons identifié des situations dans lesquelles ils doivent, dans leur vie de tous les jours, interagir avec des francophones. A partir de l'analyse de ces situations nous avons établi des regroupements de fonctions et notions et préparé quelques unités à introduire dans des cours de type traditionnel (c'est-à-dire post-structuro behavioriste). C'est pourquoi nous appelons cette tentative une introduction de l'élément communicatif dans un cours traditionnel.

Le point de départ est parfois situationnel, parfois fonctionnel/notionnel. Du matériel semi-authentique a été recueilli sur vidéo-cassette et audio-cassette, au moyen de la technique de mise en situation de locuteurs natifs (voir Pérez, 1981). Des résultats intéressants ont été obtenus. Nous avons élaboré une méthodologie, variable selon les unités, dont on trouvera un exemple en annexe (voir Annexe 4).

Il faut noter que ces projets sont en pleine évolution car le matériel est immédiatement testé en classe et modifié selon les résultats. A partir de juin 1981 un bilan complet de ces expériences préliminaires sera fait afin de lancer des projets plus sérieux, cette fois-ci, il faut l'espérer, dans des conditions de travail adéquates.

Nous allons, après cette description succincte de nos travaux parler de deux problèmes auxquels nous nous sommes heurtés.

2. PROBLEMES DE DESCRIPTION DE LA LANGUE⁽¹⁾

Les problèmes de description se posent à toutes les étapes de l'élaboration d'un programme ou d'un cours et, en particulier, lorsqu'on veut définir des objectifs et élaborer des contenus.

En effet, que la définition des objectifs soit précédée par une analyse rigoureuse des besoins langagiers du sujet apprenant (notons que cette option est de plus en plus remise en question (Richterich, 1979)) ou par une "étude des caractéristiques du public apprenant (prenant en compte ses intérêts, désirs, besoins, etc.)" (Germain, 1981)), version atténuée de l'option précédente, on devra procéder à des analyses de comportements langagiers et, par définition, on ne pourra pas avoir recours aux descriptions traditionnelles de la langue.

2.1 Des outils peu affinés

Les outils permettant de décrire la langue en tant qu'instrument de communication sont malheureusement disparates, fractionnaires, incomplets. Comme ils proviennent de sources extrêmement variées, la métalangue est déroutante : les mêmes termes ont rarement le même sens lorsqu'ils sont utilisés par deux auteurs différents. Par exemple, le terme d' "acte", si courant dans l'approche communicative, recouvre des réalités différentes selon que c'est Austin (1970) et Searle (1972) qui en parlent (acte = "speech act") ou bien Widdowson (1971) (acte = "rhetorical act") ou encore Sinclair et Coulthard (1975) (acte = "discourse unit").

Tout le monde s'accorde pour décrire cette situation, mais, étant donné que nous sommes aux premiers balbutiements d'une théorie qui se cherche, on peut s'attendre à ce que cet état d'équilibre instable perdure. En attendant, les concepteurs sont bien obligés de se tourner vers les sources disponibles.

Nous disposons donc d'inventaires d'actes de langage ou de fonctions langagières plus ou moins hiérarchisés selon le cas, regroupés sous de grandes catégories dont le nombre peut varier de 3 à 14 selon les auteurs. A titre anecdotique, et pour montrer les disparités de ces taxonomies, notons la variation du nombre des grandes catégories qu'on y retrouve : Bühler (1934) 3 catégories, Jakobson (1970) 6, Halliday (1975) 7, Buyssens (1968) 4, Austin (1970) 4, Hymes (1968) 7, Robinson (1972) 14, Soskin et John (1963) 6, Ervin-Tripp (1968) 6, pour ne nommer que celles-là. Notons aussi que ces catégories ne se recoupent qu'en partie et que les critères permettant de

1. Cette deuxième partie est extraite d'un article publié dans le bulletin de l'ACLA de mai 1981.

reconnaître la valeur illocutoire d'un énoncé varient considérablement d'un auteur à l'autre. Par exemple, certains disent que c'est l'intention de l'énonciateur qui confère à un énoncé sa valeur illocutoire, d'autres pensent que c'est l'interprétation qu'en fait le destinataire.

Voici quelques exemples de taxonomies de fonctions langagières qui pourront donner une idée du problème :

- Bühler : Fonctions de représentation, d'expression, d'appel.
- Jakobson : Fonctions référentielle, expressive, conative, phatique, métalinguistique, poétique.
- Halliday : Fonctions informatrice, instrumentale, régulatrice, interactionnelle, personnelle, heuristique, imaginatrice.
- Buyssens : Informer, interroger, donner un ordre, prendre à témoin.

On pourrait aussi parler des catégories d'actes de langage d'Austin : expositif, exercitif, promissif, comportatif, verdictif.

Notons enfin que d'autres auteurs ont établi des taxonomies en combinant certaines de celles citées ici. C'est par exemple celles de Wilkins (1973), Van Ek (1975), Richterich (1975), Widdowson (1971), Candlin (1973).

Nous ne tenterons pas de faire une étude comparée de ces taxonomies, d'autres ont abordé le sujet, par exemple : Stratton (1977), Munby (1978), Besse et Galisson (1980).

Certaines études qui proposent des inventaires d'illocutions occupent en didactique des langues une place de premier plan. Il y a bien sûr *The Threshold Level* de Van Ek (1975), le "niveau-seuil" allemand de Peck et le "niveau-seuil" espagnol de Slaughter (ces deux derniers sont une adaptation de l'étude de Van Ek; l'espagnol est la transposition linguistique pure et simple du modèle anglais, ce qui l'a exposé à de nombreuses critiques (Rivenc, 1977). Il y a enfin *Un niveau-seuil* pour le français, de Coste et al. (1977). Ce dernier, tout en prenant comme point de départ l'étude de Van Ek, va beaucoup plus loin qu'un simple inventaire d'actes de parole. On y propose en plus une étude d'une situation de communication, une étude des publics et domaines sociaux d'activité langagière, une grammaire de type "notionnel" et une esquisse trop timide à notre goût d'une grammaire de l'énonciation.

Les auteurs de ces ouvrages, en particulier ceux d'*Un niveau-seuil*, reconnaissent que la théorie est insuffisamment développée, que les inventaires sont arbitraires, fruits de l'intuition, donc subjectifs et incomplets. C'est pourtant de ces outils que le concepteur-élaborateur doit se servir.

2.2 Des ambiguïtés dans l'étiquetage des actes

La première des difficultés qu'on rencontre dans l'utilisation de tout inventaire d'actes de parole vient du fait qu'on emploie des verbes à l'infinitif pour étiqueter les actes. Il se trouve donc que les inventaires d'actes se confondent avec les inventaires lexicaux de la langue. On retrouve ainsi, au niveau des actes, tous les problèmes de polysémie et d'homonymie qu'on rencontre habituellement dans le lexique de la langue.

En plus de ces problèmes, il y a aussi (non seulement au cours d'analyses de productions orales ou écrites, mais aussi lors de la définition et la formulation d'objectifs) le risque de faire cohabiter, dans les mêmes listes, des verbes à l'infinitif qui renvoient à des réalités d'ordres totalement différents. Il faudrait pour clarifier notre propos faire ici une parenthèse et dire quelques mots au sujet de concepts qu'on retrouve chez certains auteurs : les concepts de macro-actes et de micro-actes (Courtillon et Papo, 1977). Notons que les chercheurs francophones utilisent aussi pour dénoter les mêmes réalités les termes de "macro-fonction" et "micro-fonction" (Debyser, 1980); les chercheurs anglophones semblent préférer les termes de "macro-function" et "micro-function" (Munby, 1978). Il faudrait aussi parler du concept de "comportements langagiers" mis de l'avant par Coste et al. (1977) et qui correspondrait chez les chercheurs anglophones à ce que Munby (1978) appelle "activity" en abréviation de "communicative activity".

Les comportements langagiers au sens où l'entendent les auteurs d'*Un niveau-seuil* sont des comportements globaux qu'on peut décrire en termes très généraux mais qui, dans le déroulement effectif d'un événement de parole, se réalisent par des manifestations d'actes de paroles plus différenciés. Coste et al. (1977) proposent ainsi dans le chapitre Objets et notions un certain nombre de ces comportements langagiers :

- faire des achats courants dans un magasin d'alimentation;
- se renseigner sur un prêt;
- prendre rendez-vous chez le médecin.

On peut, sur ce même modèle, ajouter par exemple :

- régler un problème (Jupp et Hodlin, 1975);
- donner des conseils à un patient (Munby, 1978).

Ce concept de comportement langagier étant une réalité intuitive difficile à délimiter, il peut se confondre aisément avec ceux de "situation", "événement de parole", "transactions", "échanges verbaux", eux aussi plus ou moins bien délimités et recouvrant des réalités parfois différentes selon les auteurs. On comprendra qu'il est difficile de voir clair. La définition donnée des comportements langagiers nous suffit puisqu'elle doit simplement nous servir ici à mettre en lumière des concepts de micro-actes et macro-actes.

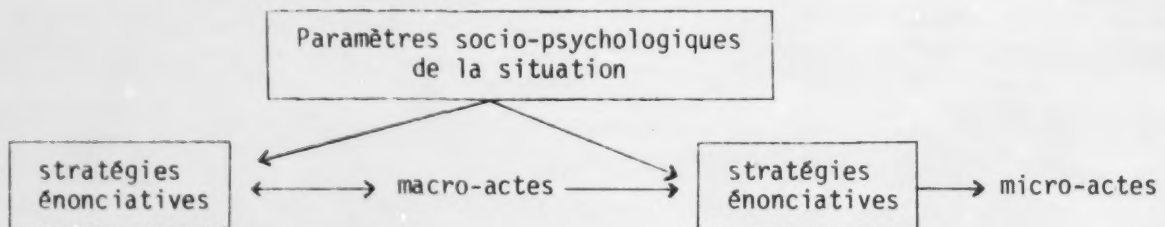
On aura donc compris que chaque comportement langagier est composé d'un certain nombre d'actes de langage.

Parmi ces actes de langage, il faut distinguer les macro-actes et les micro-actes.

Les macro-actes sont d'un ordre plus général que les micro-actes, qui se caractérisent par leur pragmatique et par les modalités qui peuvent s'y surajouter. On peut reprendre ici l'exemple donné par Courtyllon et Papo (1977) et résumer le tableau qu'elles proposent.

Le macro-acte de "dire de faire" peut se réaliser en fonction des paramètres socio-psychologiques des situations (cadre spatio-temporel/statut/rôle social/attitude/rôle psychologique) en divers micro-actes tels que : ordonner de faire, demander de faire, conseiller, prier de faire, faire un reproche, exprimer sa révolte, etc. Ce qu'on pourrait illustrer rapidement ainsi :

TABLEAU 1



Nous refermons cette longue parenthèse. Notre but était ici de préciser certains concepts afin de montrer les ambiguïtés pouvant découler du fait qu'ils sont tous les trois étiquetés au moyen de verbes à l'infinif. Ces ambiguïtés font que, dans certains programmes et cours, des comportements langagiers, des macro-actes et des micro-actes cohabitent dans les mêmes listes. On remarque par exemple que Jupp et Hodlin (1975), dans le cours *Industrial English*, mettent sur le même plan, en les étiquetant comme "language functions" :

- a) understanding and dealing with embarrassing situations;
- b) talking about your family;
- c) giving warning of danger;
- d) apologizing.

Les exemples a et b entrent dans la catégorie "comportements langagiers", c et d dans la catégorie "macro-actes". Johnson et Morrow (1976) semblent aussi faire la même chose dans *Communicate, the English of Social Interaction* quand ils mettent dans les mêmes listes : décrire des personnes, interrompre, contredire.

Mais les difficultés posées par la description de la langue ne s'arrêtent pas là.

2.3 Les difficultés d'interprétation de la valeur illocutoire d'un acte de langage

Tous ceux qui ont analysé des productions orales ou écrites à l'aide d'inventaires savent qu'on se heurte constamment à des difficultés d'interprétation de l'acte.

Lorsque, par souci d'efficacité, on fait ces analyses à deux ou trois personnes, on comprend vite la part de subjectivité qu'elles comportent. Besse (Besse et Galisson, 1980) abonde dans ce sens et se demande quelle est l'unité discursive qui réalise un acte : "... la phrase ou le paragraphe, la proposition ou la phrase, la présence d'un verbe ou la formulation explicite d'une énonciation?" Et il ajoute : "Les actes se chevauchent, et selon la subtilité de l'interprète, on peut considérer que simultanément le locuteur persuade, informe, renseigne, insinue, etc. Si bien que pour un même texte, on peut obtenir des séries linéaires d'actes très différents".

Donnons ici quelques exemples relevés au cours de nos travaux. Premier exemple : un vendeur regarde un client qui vient d'essayer un chandail et lui dit : *Il vous va très bien!* Il faudrait connaître dans leurs moindres détails les paramètres socio-psychologiques de la situation pour pouvoir décider si cet acte a pour fonction :

- a) de poser un fait comme vrai (ou certain);
- b) de porter une appréciation quant à l'adéquation d'un article;
- c) de donner son opinion sur l'adéquation d'un article;
- d) de convaincre (c'est-à-dire, faire éprouver un sentiment de satisfaction).

En fait, tous les actes portant sur la "qualité" peuvent être interprétés soit comme des actes purement référentiels, soit comme des actes expressifs, ou même incitatifs.

Deuxième exemple : *Je vais dormir tout le temps alors!* Comment analyser cette réplique d'un patient à son infirmière qui vient de lui annoncer qu'il doit prendre un calmant plus puissant que le précédent?

- a) exprimer son mécontentement;
- b) informer d'un état futur;
- c) poser un fait comme certain;
- d) se plaindre des conséquences d'un remède;
- e) se plaindre de l'inadéquation d'un remède?

Il y a moins d'ambiguïté que dans l'exemple précédent (on ne savait pas si le chandail "allait" vraiment bien au client); on éprouve cependant des difficultés à étiqueter l'acte.

Troisième exemple : un patient diabétique est en train de manger la part de gâteau que son voisin de chambre a dédaignée. L'infirmière entre, le surprend, et dit : (1) *Monsieur Lavoie!* (2) *Qu'est-ce que vous faites?* (3) *Vous savez bien que vous ne devez pas!* S'il est relativement aisé d'étiqueter (1) et (3) :

- (1) interpellier (encore qu'on puisse dire : avertir);
- (3) rappeler une interdiction;

comment analyser (2)?

- a) s'informer d'une action;
- b) avertir, mettre en garde;
- c) exprimer sa colère;
- d) désapprouver une action;
- e) réprimander;
- f) dire de faire (de ne pas faire)?

On pourrait ainsi multiplier les exemples; notons simplement que les difficultés d'analyse sont principalement dues aux facteurs suivants : d'une part, un acte de langage peut être réalisé par une multitude d'énoncés, d'autre part, un énoncé peut avoir dans diverses situations des fonctions différentes. De plus, nous ne connaissons pas les relations qui existent entre une forme syntaxique donnée et les fonctions d'un acte de langage. Enfin, il est rare que dans le même échange verbal un énoncé se trouve seul à réaliser un acte (Debyser, 1980). En général - ce qui ajoute à la confusion -, il y a une chaîne de plusieurs énoncés de valeur illocutoire globale identique, qui peuvent avoir des formes syntaxiques fort différentes. Par exemple, on pourrait avoir : *Tu y vas? Encore! Juste ce soir! Je suis tellement déprimé(e)... allons, reste! Et puis tu n'es jamais là! C'est vrai quoi! j'en ai assez de ces réunions! Je t'en prie... reste.* On aurait dans ce cas un grand nombre de micro-actes relevant du même macro-acte "dire de faire".

Nous pourrions aller plus loin et parler des problèmes posés par des actes indirects mais nous manquons de temps (voir Pérez, 1981).

Conclusion

On aura compris que notre but n'était pas ici de rejeter les différents outils de description de la langue qui sont à notre disposition. Il s'agissait seulement de montrer qu'ils ne sont qu'un point de départ d'une réflexion qui se continuera, et qu'on aurait tort de les considérer autrement que comme de simples tentatives de théorisation.

Nous passons donc aux problèmes posés par les agencements.

3. PROBLEMES POSES PAR LES AGENCEMENTS

On sait que l'approche communicative ne repose pas sur une théorie unifiée. On a coutume de dire qu'elle repose sur une série de consensus plus ou moins parfaits réalisés autour de certains principes, tirés de sources très variées. L'approche communicative a retenu entre autres choses l'analyse que font les sociolinguistes des situations de communication. Cette analyse permet de jeter un regard neuf sur la langue à enseigner. On y a recours lorsqu'on veut identifier des besoins, sélectionner la matière à enseigner, élaborer des contenus, mettre au point des activités d'apprentissage. De façon très schématique, rappelons que pour les sociolinguistes une situation de communication comprend un certain nombre d'opérations langagières (on parle pour "faire" quelque chose, pour "transformer le réel"). Ces opérations langagières sont réalisées grâce à des actes de parole. Ces actes de parole remplissent certaines fonctions langagières (promettre, dire de faire, s'informer, s'excuser, etc.) et portent sur certains objets de la communication : les notions générales (quantité, localisation, existence, etc.) et les notions spécifiques (reliées aux thèmes, elles se rattachent à ce que nous appelons le lexique). Chaque acte de parole est réalisé par un énoncé linguistique.

Le choix des énoncés linguistiques pour réaliser un acte de parole n'est pas arbitraire. Le locuteur est influencé par les paramètres socio-psychologiques de la situation : la forme et le contenu du message, le cadre spatio-temporel et psychologique, les rôles et statuts des participants, le canal utilisé, les normes d'interaction propres à sa communauté linguistique.

Nous remarquerons que le "communicatif" comprend quatre aspects essentiels :

- la situation
- les fonctions
- les notions
- les réalisations linguistiques.

Ces aspects, intimement liés (Germain, 1981) doivent tous être pris en compte lors de l'analyse de besoins et de la sélection de la matière. Mais lors de l'élaboration de contenus et de l'agencement des objectifs d'apprentissage à l'intérieur d'unités pédagogiques, certaines variantes pourraient être envisagées selon qu'on prendrait comme point de départ l'un ou l'autre de ces aspects.

On pourrait ainsi avoir des unités pédagogiques situationnelles des unités fonctionnelles, des unités notionnelles et même des unités grammaticales. Mais si on veut rester dans le domaine du "communicatif" il faudrait qu'à l'intérieur de chaque unité pédagogique, les quatre éléments en question ne soient pas dissociés.

Selon les choix qu'on fera, certains problèmes se poseront. Nous allons en identifier quelques-uns.

3.1 Des unités pédagogiques "grammaticales"

Par définition, l'approche communicative s'inscrit en faux contre l'approche grammaticale (Wilkins, 1976) et préconise qu'on prenne comme point de départ le but de l'acte de communication, sa fonction, ainsi que l'objet de la communication. On pourrait donc difficilement concevoir un cours "communicatif" composé d'unités pédagogiques bâties sur un point de grammaire, une structure particulière comme c'était le cas dans les méthodes traditionnelles. Mais nous savons d'autre part que les professeurs enseignent encore avec des manuels agencés de cette façon. On peut évidemment toujours abandonner un manuel. Mais dans les cas où les pressions institutionnelles sont telles qu'on ne peut pas le faire le professeur a néanmoins la possibilité d'introduire l'élément communicatif dans son cours.

Il pourrait ainsi, réfléchir sur la valeur fonctionnelle de telle structure grammaticale, point de départ de telle leçon, afin de replacer l'enseignement de cette structure dans un cadre fonctionnel et situationnel. Pour entreprendre la fabrication d'exercices "communicatifs" il lui faudrait cependant rechercher un grand nombre de variantes linguistiques. Il lui faudrait donc trouver des équivalents sémantiques et fonctionnels de la structure en question, d'où la nécessité d'avoir recours au contenu d'autres leçons du manuel. L'éclatement de la progression morpho-syntaxique apparaîtrait vite inévitable. Mais malgré certains problèmes concrets évidents, des regroupements simples pourraient s'opérer. Par exemple, s'il partait d'une leçon traditionnelle centrée sur le futur, il faudrait qu'il fasse l'inventaire des valeurs fonctionnelles du futur. Il pourrait évidemment bâtir une leçon du type "comment raconter un événement futur". Mais il pourrait aussi choisir de bâtir une leçon autour de la prescription, du "dire de faire". Il devrait alors rechercher ailleurs les équivalents du futur pour réaliser des prescriptions et des "dire de faire". Il trouverait ainsi par exemple l'impératif, il faut + infinitif, il faut que + subjonctif, etc...

Théoriquement, il faudrait, pour fabriquer de bons exercices, qu'il se base sur une étude des occurrences de ces variantes dans des situations aux paramètres socio-psychologiques différents. Les inventaires auxquels il pourrait avoir recours (nous en avons parlé plus tôt) l'aideront peu et il devrait souvent faire appel à son intuition. Il se rendrait vite compte de la nécessité d'introduire du matériel authentique ou semi-authentique suffisamment riche et d'aller au-delà des exercices structuraux proposés par son manuel. En somme, si la chose est complexe et bouleverse les habitudes du professeur elle est tout à fait possible.

Si nous rejetons l'option strictement grammaticale (tout un cours basé sur des points de grammaire) nous reconnaissons donc par ailleurs que le professeur peut, à partir d'un manuel traditionnel, introduire dans un cours une dimension communicative. La démarche que nous venons d'esquisser, si elle se double d'une étude même sommaire des besoins et intérêts des étudiants devrait vite l'amener à sentir la nécessité de préparer du matériel plus souple et mieux adapté, le manuel devenant alors simple source de référence et banque d'exercices.

3.2 Des unités pédagogiques "notionnelles"

On pourrait concevoir des unités centrées sur des notions générales telles que l'existence, la quantité, la qualité, les relations dans le temps, etc. Courtillon (1977) proposait il y a quelques années un mode de présentation de la matière par ensembles sémantiques logiques. Pour elle, on n'apprend pas des formes mais plutôt des contenus associés à des formes à l'intérieur de systèmes qui ont une certaine logique. Ce qui perturbe l'apprentissage, ce serait, d'après elle la présentation désordonnée, illogique et touffue des contenus de pensée qui sous-tendent les formes grammaticales. Elle proposait donc des agencements par ensembles sémantiques logiques à l'intérieur desquels les données seraient "présentées de façon suffisamment ouvertes pour laisser à l'élève la liberté du parcours". Ces regroupements, basés en grande partie sur une "grammaire des notions" trouvant son origine chez Guillaume et Pottier, provoquent l'éclatement de la progression morpho-syntaxique traditionnelle. Le professeur se heurte à des problèmes très semblables à ceux entrevus plus haut. De plus, la "grammaire notionnelle" telle qu'esquissée par Courtillon dans "Un niveau-seuil" est plutôt déroutante pour le professeur moyen. Enfin, comment greffer les fonctions aux notions présentées dans ces ensembles? "Un niveau-seuil" nous donne bien certaines indications à ce sujet (Coste et al., 1977, p. 137 à 161 : Notions reliées aux actes de parole) mais elles sont insuffisantes.

Nous n'éliminons donc pas la possibilité de bâtir certaines unités pédagogiques à partir de notions, mais nous doutons qu'on puisse retenir un mode général de présentation de la matière qui soit purement notionnel.

3.3 Des unités pédagogiques "fonctionnelles"

On pourrait concevoir des unités centrées sur une fonction donnée. Ce mode de présentation de la matière semble à première vue ne poser aucun problème. Cependant, il y a certains dangers dont il faut être conscient.

L'existence même d'inventaires d'actes de parole sous forme de listes pourrait faire penser qu'il suffirait de prendre comme point de départ chaque acte de parole et traiter l'ensemble de façon linéaire. Ce mode de présentation micro-fonctionnel où l'on travaillerait sur des énoncés en tant que micro-actes, hors contexte, nous ferait vite retomber dans les excès du structuro-behaviorisme. On n'aurait opéré alors qu'un changement d'étiquettes : ce qu'on appelait structure s'appellerait maintenant fonction ou acte, et rien de plus.

Roulet (1980), Besse (1980) et Debyser (1980) insistaient récemment sur l'importance des macro-actes et des réalisations indirectes des actes de langage. Roulet reprenant les travaux de Searle (1975) expliquait que les micro-actes d'un macro-acte donné peuvent se réaliser directement : dans ce cas la valeur illocutoire de l'énoncé est déterminée par sa forme. Cette forme ayant la même valeur illocutoire que celle du macro-acte (valeur illocutoire littérale). Ils peuvent aussi se réaliser indirectement. Dans ce cas la valeur littérale de la forme est différente de celle du macro-acte (valeur illocutoire dérivée), et le choix de la forme varie en fonction de règles d'interaction, du contexte, ou de conventions particulières pouvant varier d'une langue à l'autre. Roulet faisait remarquer de plus que "nous utilisons dans l'interaction quotidienne beaucoup plus souvent des formes indirectes que des formes directes, du moins pour certains actes comme la requête". Il paraît évident pour lui que les actes indirects, dans la pratique pédagogique, ne devraient pas être négligés. C'est ce que semble penser Besse (Galisson et Besse, 1980, p. 107, 108) quand il dit : "Ces manières indirectes de formuler un acte sont très précieuses parce qu'elles donnent un champ très large à l'invention créative des apprenants au niveau de la compétence de communication et parce que, souvent, elles sont investies par tout un jeu de connotations proprement culturelles et sont, par là un moyen d'initiation pragmatique à la civilisation". Debyser (1980, p. 83) abonde dans le même sens mais il ajoute que le rôle considérable des actes indirects dans les transactions langagières pose un énorme problème pédagogique : "... ou bien l'on n'enseignera que les [actes de parole] directs et on dénaturera la compétence de communication dont on ne proposera qu'un modèle réduit, ou bien l'on intégrera les [actes de parole] indirects, mais la didactique s'en trouvera encore plus profondément bouleversée que par les propositions actuelles des approches "communicatives" ou "notionnelles". Il pose une fois de plus le problème de la relation entre la forme de l'énoncé et sa valeur illocutoire. Roulet, pour sa part ajoute que, pour étudier ces relations entre forme de l'énoncé et valeur illocutoire, il est impératif de prendre en considération l'axe syntagmatique du discours plutôt que des actes isolés. Ces récents travaux vont d'ailleurs dans cette direction. Mais les résultats sont encore fractionnaires et limités et le professeur-chercheur, s'il peut s'en inspirer, devra en grande partie se baser une fois de plus sur son intuition.

Nous concluerons de tout ceci que nous devons écarter toute présentation de type "phrase book" où une liste de dix énoncés sont donnés comme les réalisations équivalentes d'un macro-acte, ce qui donne l'impression que leur emploi est possible dans n'importe quel contexte. Un certain nombre de méthodes d'anglais langue étrangère, parues au cours des dernières années, qui se disent fonctionnelles ou communicatives ne sont en fait que des "phrase books" améliorés.

Une présentation de réalisations d'actes directs et indirects, en contraste, dans des situations aux paramètres socio-psychologiques clairement identifiés, qui ne soit pas une caricature du réel, n'est cependant pas chose aisée.

3.4 Des unités "fonctionnelles/notionnelles"

Dans notre cours pour faux débutants du secteur non spécialisé ainsi que dans celui pour étudiants en techniques des sciences naturelles nous avons adopté un agencement en unités fonctionnelles/notionnelles. Il s'agit de regroupements de macro-actes et de notions, traités dans des mini-contextes variés, aux paramètres socio-psychologiques clairement identifiés.

L'un des problèmes majeurs que présente cette approche est directement relié à cette nécessité de variété dans les mini-contextes. En effet, on veut faire réaliser à l'apprenant les mêmes fonctions et exprimer les mêmes notions dans des contextes variés afin, d'une part de l'exposer aux contrastes socio-psychologiques et d'autre part, de favoriser un transfert d'apprentissage.

Ceci implique la présentation et l'utilisation d'un lexique très varié, qui pose certains problèmes, même au niveau intermédiaire, où nous voulons surtout réactiver dans un cadre fonctionnel des éléments plus ou moins bien acquis auparavant. Le problème serait évidemment plus sérieux encore au niveau débutant.

Nous passerons ici sous silence les problèmes de progressions que nous avons traités ailleurs, dont il ne faudrait pas sous-estimer l'importance (Pérez, 1981).

3.5 Des unités pédagogiques "situationnelles"

L'élément "situationnel" devrait par définition être présent dans n'importe quelle forme de présentation de la matière. Mais on pourrait choisir un type de présentation résolument situationnel. Chaque leçon serait centrée sur un contexte unique : "A la banque", "A la poste", ou une activité de communication bien délimitée : "accueillir un patient à l'unité de soins", "aider un patient à faire sa toilette", et où on travaillerait

en contexte, les fonctions et notions qui s'y trouveraient. On reviendrait, de leçon en leçon sur certaines fonctions et notions en proposant de nouvelles réalisations langagières. C'est le choix que nous avons fait dans notre cours pour élèves-infirmières.

En plus des problèmes de progression qu'on pouvait s'attendre à retrouver, nous nous sommes heurté à des difficultés d'un autre ordre.

Nous avons choisi de commencer chaque leçon en faisant faire aux étudiantes un exercice de réflexion destiné à leur faire identifier à l'avance les objectifs de la leçon, par exemple : "Vous êtes infirmière, vous travaillez dans une unité de soins de l'hôpital Saint-Alphonse. Une nouvelle patiente (adulte, autonome) arrive du service des admissions, accompagnée par une préposée. Que faites-vous pour l'accueillir". Dans certaines leçons nous faisons suivre cette étape par une "mise en situation préliminaire" destinée à faire prendre conscience aux étudiantes de leurs lacunes et de leurs besoins d'apprentissage.

Puis, nous avons choisi de leur présenter, dans chaque leçon, un document vidéo point de départ, très court représentant la situation dramatisée (les dialogues ne sont pas des modèles à reproduire ou à initier mais des points de départ).

Le traitement pédagogique de ce document, le découpage, donc, de la leçon a posé certains problèmes.

Dans certaines situations, l'action, que nous avons voulue très près de la réalité, se divise naturellement en séquences (sortes de micro-situations, de chapitres différents) qui s'articulent parfaitement et sont assez homogènes sur le plan du contenu fonctionnel et notionnel. La matière à travailler y est donc répartie d'une façon claire. Dans ce cas, une exploitation linéaire, chronologique de la macro-situation est tout à fait possible et se fait sans problème, séquence après séquence. C'est le cas, par exemple de la leçon I dont on trouvera le plan en annexe : le traitement pédagogique suit l'ordre de déroulement du document vidéo qui présente la situation. Dans d'autres leçons, par contre, la situation point de départ ne se divise pas naturellement en séquences homogènes sur le plan fonctionnel et notionnel. On a plutôt une atomisation de certaines fonctions et certaines notions sur l'ensemble des séquences. Une exploitation chronologique et linéaire est alors impossible et on se voit dans l'obligation d'opérer des regroupements fonctionnels et notionnels plus ou moins naturels. Il y a éclatement de la situation. Le traitement pédagogique du document est moins aisé que dans le premier cas.

Nous nous sommes heurtés à une autre difficulté. Même dans les leçons du type de la leçon I où une exploitation chronologique en séquence est possible, il faut s'écarter de la situation point de départ. En effet, il faut, dans l'approche communicative éviter de donner des modèles à imiter, éviter d'apprendre à l'étudiant une seule formule pour réaliser une fonction donnée. Il faut lui faire découvrir des variantes socio-psychologiques de

réalisations d'actes de parole ou de notions, ainsi que des variantes individuelles "libres" (Germain, 1981) de ces variantes socio-psychologiques. Si on veut, comme nous l'avons dit plus haut, éviter de tomber dans le "phrase-book" ou le situationnel traditionnel, il faudra donc travailler en contraste ou en parallèle, plusieurs réalisations linguistiques. Ce qui implique qu'on ne peut s'en tenir au seul document point de départ mais qu'il faut obligatoirement prévoir l'élaboration de matériel complémentaire présentant des situations au contenu fonctionnel et notionnel semblable mais aux paramètres socio-psychologiques différents. C'est à partir de ces mises en opposition ou en parallèle qu'on pourra construire des exercices d'un type nouveau comme les exercices d'appariation de fonction (matching) où on demande, par exemple, d'identifier dans deux situations différentes des réalisations langagières ayant la même fonction, ou encore des exercices d'identification des paramètres de situations différentes sur le plan sociolinguistique.

La difficulté s'accroît lorsqu'on veut introduire des situations différentes, cette fois-ci, sur le plan du thème, de façon à favoriser un transfert des connaissances.

Ceci implique donc qu'il faut disposer d'une très grande banque de données. En fait, nous avons opté pour une approche situationnelle parce que nous voulions éviter de tomber dans le travail de fonctions et notions hors contexte et nous avons compris qu'il était impossible de s'en tenir à une seule situation dans l'exploitation pédagogique. Nous nous demandions si les sorties et les entrées intempestives dans la situation de départ ne distrairaient pas trop les étudiants. L'expérience nous dira, si c'est un gros problème.

3.6 Des solutions mitigées?

On pourrait avoir peut-être, et c'est là l'option de Johnson et Marrow (1976) une combinaison, dans une même méthode, d'unités fonctionnelles/notionnelles et d'unités situationnelles. Par exemple, la première partie de leur cours "communicate : The English of Social Interaction" était constituée de trois types d'unités pédagogiques : deux mini-unités fonctionnelles qu'on pourrait qualifier de "Survival Kit" ("Introducing Yourself, giving Personal Information) où les réalisations langagières sont expliquées globalement comme des formules. Suit une série d'unités situationnelles centrées sur un contexte unique bien délimité (Banking, Shipping, Food and Drink, Travelling, Post Office and Telephone, Doctors and Dentists, Leisure Activities, Hotels and Accommodation) dans lesquelles sont travaillées des fonctions et des notions en situation. Suit une série d'unités fonctionnelles (Greeting, Farewell, Introducing, Requesting Services, Requesting Information, Making Appointments, Making Arrangements, Giving Directions). Dans ces unités fonctionnelles, on consolide et on généralise les fonctions introduites de façon éparpillée dans les unités situationnelles. Dans la deuxième partie du cours, dans deux autres séries d'unités fonctionnelles, on reprend les fonctions et les notions vues plus tôt ainsi que d'autres, mais on va plus loin sur le plan des réalisations linguistiques. C'est une solution qui mériterait d'être examinée de près.

Ce que nous pouvons conclure de tout cela, c'est que les éléments situation, fonction, notion, réalisations linguistiques, sont intimement liés pour constituer ce qu'on appelle le "communicatif". Ils ne devraient pas être mutuellement exclusifs et les types d'agencements basés trop exclusivement sur l'un ou l'autre présentent des problèmes au niveau de l'exploitation pédagogique. Il faudrait souligner le problème particulièrement aigu, commun à toutes les approches communicatives, posé par la nécessité d'avoir recours à une grande variété de réalisations linguistiques pour un même acte de langage, dans des situations différentes, non seulement dans la matière présentée comme point de départ mais aussi et surtout dans les exercices de type communicatif qu'il faudra créer. On sait qu'un des principes de base de l'approche communicative, c'est le recours à des documents authentiques. On peut comprendre à quel point il nous paraît difficile, sinon impossible, qu'un professeur moyen puisse élaborer des leçons de ce type, en n'ayant recours qu'à des documents authentiques, surtout dans le domaine de l'oral. En ce qui nous concerne, nous n'avons pu jusqu'ici, compte tenu de nos ressources, travailler exclusivement avec des documents authentiques oraux. Nous avons souvent dû avoir recours à du semi-authentique obtenu par mise en situation de locuteurs natifs.

CONCLUSION

Nous nous sommes penché sur deux types de problèmes rencontrés dans la mise en application de l'approche communicative. Nous aurions pu en évoquer bien d'autres, posés par l'étude des besoins, la formulation des objectifs, la collecte et l'exploitation de documents authentiques, l'établissement de progressions, la mise au point d'exercices communicatifs, l'évaluation des acquis. Les zones grises ne manquent pas et nous avons encore du pain sur la planche. S'il est vrai, comme le disait Béacco (1980) que très souvent "... l'approche communicative a eu pour effet de substituer à des certitudes apparentes des questions réelles", il n'en reste pas moins que le professeur-chercheur ne peut attendre d'avoir les réponses à toutes ces questions pour faire des choix pédagogiques. Il doit agir, en s'éclairant le mieux possible aux sources disponibles.

Galisson et Chareaudeau, lors du présent colloque, dans un but louable de démystification ou de démythification, conseillaient aux praticiens-chercheurs de prendre leurs distances vis-à-vis des travaux actuels de descriptions de la langue et de tenter, à leur tour, et en fonction des expériences de mise en pratique qu'ils ont la chance de pouvoir réaliser, de poser des principes d'action pédagogique qui soient moins étroitement inféodés aux écrits à la mode. Nous aurions tendance à leur donner raison. Nous avons été échaudés dans le passé avec les aventures structuro-behavioristes et plus tard transformationnelles, il ne faudrait pas retomber dans le même piège. Mais ces descriptions, même fragmentaires, ces lignes de forces, elles existent, nous ne pouvons pas les ignorer. Elles valent la peine d'être étudiées et explorées. Pour prendre ses distances vis-à-vis d'elles, il faudrait encore bien les connaître et nous avons conscience de les avoir à peine effleurées. Seules des expérimentations variées inspirées des principes proposés par les courants actuels nous permettront de faire un jour des choix éclairés. Il nous faut être prudent, soit, mais il nous faut rester persévérant.

ANNEXE 1

Nous vous soignons en français

Liste des films

Durée des films

SOINS GENERAUX

Unité I : L'arrivée du patient à l'étage.

Situation 1 : L'arrivée à l'étage d'un adulte.	4:50
Situation 2 : L'arrivée à l'étage d'un enfant.	4:30

Unité II : L'ouverture du dossier du patient.

Situation 1 : Le dossier du patient.	5:10
Situation 2 : Le rapport à l'infirmière-chef.	1:10

Unité III : La toilette matinale.

Situation 1 : La toilette d'un patient dépendant.	6:58
Situation 2 : La toilette d'un patient autonome.	2:10

Unité IV : L'alimentation.

Situation 1 : Un patient difficile.	4:42
Situation 2 : Un patient coopératif.	2:23

Unité V : La sortie du patient.

Situation 1 : La sortie d'un enfant.	3:12
Situation 2 : La sortie d'un adulte.	3:37

Unité VI : A l'urgence.

Situation 1 : Un cas de blessure au pied.	4:52
Situation 2 : Un cas d'hémorragie digestive.	5:03

Unité VII : En obstétrique.

Situation 1 : Avant l'accouchement.	3:30
Situation 2 : Après l'accouchement.	2:59

Unité VIII : A la pouponnière.

Situation 1 : L'allaitement au sein.	4:35
Situation 2 : La toilette du nouveau-né.	13:47

SOINS PARTICULIERS

Unité IX : En chirurgie.

Situation : Soins pré-opératoires.
(Un cas de cholécystectomie). 5:45

Unité X : A l'unité des soins intensifs.

Situation 1 : L'accidenté. 6:08

Situation 2 : Un cas d'arrêt cardio-
respiratoire. 6:05

ANNEXE 2

Unité I L'arrivée du patient à l'étage

Situation 1 : L'arrivée à l'étage d'un adulte

Plan de la leçon

1. Accueillir le patient

- saluer
- se présenter
- s'identifier
- s'assurer de l'identité du patient
- s'informer de l'identité de la personne qui accompagne le patient
- présenter quelqu'un.

2. Aider le patient à s'installer

- présenter les lieux
les objets
- indiquer la fonction
le mode d'utilisation des objets
- proposer de l'aide au patient
- suggérer, dire au patient de faire quelque chose.

3. Remplir la fiche des objets personnels du patient

- s'informer des noms, prénoms, âge, adresse du patient
- s'informer des objets à déposer en consigne et à garder au chevet.

4. Informer le patient de certains règlements

- informer de ce qui est interdit
- informer de ce qui est permis.

5. Prendre congé.

ANNEXE 3

Exemple de démarche pédagogique utilisé dans le cours aux élèves-infirmières

1. Exercice de réflexion.
2. ☐ film.
3. Exploitation du film par phases (mini-situations).

Exercices :

- | | |
|---|--|
| à partir du film
et d'enregistrements
audio | <ul style="list-style-type: none">a) - compréhension questions-exercices "à trous" -<ul style="list-style-type: none">- repérage- appariation d'énoncés ayant des fonctions identiquesb) - simulation des mini-situationsc) - exercices de renforcement grammaticald) - travail sur les documents authentiques<ul style="list-style-type: none">- compréhension- utilisation simulée. |
|---|--|
4. Simulation de la maxi-situation.
 5. Résolution de problèmes.
 6. Evaluation.

ANNEXE 4

Exemple de démarche pédagogique tiré du cours aux faux débutants du secteur non spécialisé du collégial

DEMARCHE POSSIBLE :

chronologie variable

1. Mise en situation préliminaire (élucidation des objectifs, mise en lumière des lacunes et des besoins).
2. Présentation du (des) dialogue(s).
3. Questions de compréhension.
4. Exercices lacunaires (de deux types).
5. Questions de compréhension.
6. Recherche et inventaire, avec les étudiants, de formes équivalentes pour réaliser chaque acte de langage.
7. Exercices d'identification de fonctions de communication par appariation.
8. Exercices d'identification des paramètres socio-psychologiques.
9. Exercices de renforcement grammatical selon les besoins du groupe.
10. Mises en situation (situations structurées comme le dialogue présenté en 2, avec des variantes au niveau formel et au niveau du contenu).
11. Exercices de renforcement grammatical selon les besoins.
12. Mises en situation (situations de structure plus complexe, d'utilisation plus libre et de contenu très différent).
13. Activités de transfert (étalées dans le temps, elles favorisent des retours, dans des contextes différents, sur des fonctions et notions "travaillées" précédemment).
14. Evaluation.

BIBLIOGRAPHIE

- AUSTIN, J.L., 1970, *Quand dire c'est faire*. Paris, Seuil.
- BEACCO, J.C., 1980, "Compétence de communication : des objectifs d'enseignement aux pratiques de la classe", *FDM*, no 153, pp. 35-40.
- BESSE, H., 1980, "Enseigner la compétence de communication", *FDM*, no 153, pp. 41-47.
- BESSE, H. et GALISSON, R., 1980, *Polémique en didactique*. Paris, CLE international, 144p.
- BÜHLER, K., 1934, *Sprachtheorie. Die Darstellungs Funktion der Sprache*. Iéna, 2^e éd., Stuttgart, 1965.
- BUYSENS, E., 1968, "Le langage et la logique. Le langage et la pensée". In *Le langage*. A. Martinet (réd.), Paris, NRF, Encyclopédie de la Pléiade, pp. 76-90.
- CANDLIN, C.N., 1973, "Form and function in language". Communication faite à l'Université de Marburg, Allemagne de l'Ouest.
- COSTE, D. et al., 1977, *Un niveau-seuil*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 663p.
- COURTILLON, J., 1977, "La grammaire dans 'Un niveau-seuil pour le français'". *Revue de phonétique appliquée*. no 41, pp. 31-42.
- COURTILLON, J. et PAPO, E., 1977, "Le niveau-seuil établi pour le français peut-il renouveler la conception des cours (audio-visuels) pour débutants?", *FDM*, no 133, pp. 58-66.
- DEBYSER, F., 1980, "Exprimer son désaccord". *FDM*, no 153, pp. 80-88.
- ERVIN-TRIPP, S., 1968, "An analysis of the interaction of language, topic and listener". In *Readings in the Sociology of Language*. J. Fishman (réd.) The Hague, Mouton.
- GERMAIN, C., 1981 (?), "Français fonctionnel, situationnel ou notionnel?", *Actes du colloque sur la didactique du français langue seconde*. Coll. 3L, Didier, Montréal (à paraître).
- GHARGHOURY, M. et PEREZ, M., 1980, "Nous vous soignons en français; Cours de FL2 pour élèves-infirmières". Montréal, Collège Vanier. (En cours d'élaboration.)

- HALLIDAY, M.A.K., 1975, *Learning How to Mean*. London, Edward Arnold.
- HYMES, D., 1968, "The Ethnography of Speaking". In *Readings in the Sociology of Language*. J. Fishman (réd.) The Hague, Mouton.
- JAKOBSON, R., 1970, *Essais de linguistique générale*. Paris, Ed. de Minuit, Coll. Points, pp. 214-220.
- JOHNSON, J. et MORROW, K., 1976, *Communicate : The English of Social Interaction*. Reading, C.A.L.S., University of Reading.
- JUPP, T.C. et HODLIN, S., 1975, *Industrial English*. London, Heinemann.
- JUPP, T.C., HODLIN, S., HEDDESHEIMER, C. et AGARDE, J.P., 1978, *Apprentissage linguistique et communication*. Paris, CLE international, 176p.
- MUNBY, J., 1978, *Communicative Syllabus Design*. London, Cambridge University Press.
- PEREZ, M., 1976, "Vers un enseignement de la compétence à communiquer". Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, 268p.
- PEREZ, M., 1977, *Les courants contemporains de l'enseignement des langues secondes et étrangères*. DIGEC, Québec, MEQ, 62p., Miméo.
- PEREZ, M., 1978, "Nouvelles orientations des cours de langues. Problèmes soulevés". *SPEAQ Journal*. vol. 2, no 3, pp. 37-51.
- PEREZ, M., 1979, "Communiquer" (module no 12). In *Didactique du français pour adultes non francophones*. Montréal, Université McGill, pp. 183-203.
- PEREZ, M., 1980a, "L'enseignement du français langue seconde au Québec : les nouvelles tendances". *Québec français*. no 37, pp. 62-64.
- PEREZ, M., 1980b, "Notes de cours". Montréal, Collège Vanier. (Non publié.)
- PEREZ, M., 1981, "L'approche communicative : quelques difficultés de mise en application". *Bulletin de l'ACLA*. Printemps 81, vol. 3, no 1, pp. 7-59.
- RICHTERICH, R., 1979, "L'antidéfinition des besoins langagiers comme pratique pédagogique". *FDM*, no 149, pp. 54-58.
- RICHTERICH, R. et SCHERER, N., 1975, *Communication orale et apprentissage des langues*. Paris, Hachette, 132p.

- RIVENC, P., 1977, "Systèmes d'unités capitalisables et niveau-seuil : examen critique et orientations". *Revue de phonétique appliquée*, no 41, pp. 67-79.
- ROBINSON, W.P., 1972, *Language and Social Behavior*. Harmondsworth, Penguin.
- ROULET, E., 1980, "'La porte!' ou l'irruption de la pragmatique linguistique dans la didactique du français". In *Lignes de force du renouveau actuel en D.L.E.* R. Galisson (réd.) Paris, CLE international, pp. 103-113.
- SEARLE, J., 1972, *Les actes de langage*. Paris, Hermann.
- SEARLE, J., 1975, "Indirect speech acts". In *Syntax and Semantics III: Speech Acts*. Cole et Morgan (réd.) New York, Academic Press.
- SINCLAIR, J.Mc.H et COULTHARD, R.M., 1975, *Towards an Analysis of Discourse. The English Used by Teachers and Pupils*. London, Oxford University Press.
- SOSKIN, W. et JOHN, W., 1963, "The analysis of spontaneous talk". In *The Stream of Behavior*. R. Barker (réd.) New York, Appleton.
- STRATTON, F., 1977, "Putting the communicative syllabus in its place". *TESOL Quarterly* II. no 2, pp. 131-141.
- VAN EK, J.A., 1975, *The Threshold Level*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 235p.
- WIDDOWSON, A.G., 1971, "The teaching of rhetoric to students of science and technology". *CILT Reports and Papers*, no 7, London, CILT.
- WILKINS, D.A., 1973, "Contenu linguistique et situationnel du tronc commun d'un système d'unités capitalisables". *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, pp. 137-154.
- WILKINS, D.A., 1976, *Notional Syllabus*. Oxford, Oxford University Press, 92p.

Dans la même série:

- B-1 *L'utilisation de l'ordinateur en lexicométrie.*
Savard, Jean-Guy
- B-2 *L'ordinateur et l'analyse grammaticale.*
Mepham, Michael S.
- B-3 *Concept Categories as Measures of Culture Distance.*
Mackey, William F.
- B-4 *L'université bilingue.*
Verdoodt, Albert
- B-5 *La rentabilité des mini-langues.*
Mackey, William F.
- B-6 *The Computer in Automated Language Teaching.*
Mackey, William F.
- B-7 *The Three Fold Objective of the Language Reform in Mainland China
in the Last Two Decades*
Chiu, Rosaline Kwan-wai
- B-8 *Un test télévisé.*
Savard, Jean-Guy
- B-9 *Sociolinguistic History, Sociolinguistic Geography and Bilingualism.*
Afendras, Evangelos A.
- B-10 *Mathematical Models for Balkan Phonological Convergence.*
Afendras, Evangelos A.
- B-11 *Stability of a Bilingual Situation and Arumanian Bilingualism.*
Afendras, Evangelos A.
- B-12 *More on Informational Entropy, Redundancy and Sound Change.*
Afendras, Evangelos A. & Tzannes, Nicolaos S.
- B-13 *Relations entre anglophones et francophones dans les syndicats
québécois.*
Verdoodt, Albert
- B-14 *Multilingual Communication in Nigeria.*
Iso, Asi Otu & Afendras, Evangelos A.
- B-15 *The Language Factor in Maori Schooling.*
Richards, Jack C.
- B-16 *Diffusion Processes in Language: prediction and planning.*
Afendras, Evangelos A.
- B-17 *A Non-Contrastive Approach to Error Analysis.*
Richards, Jack C.
- B-18 *Research Possibilities on Group Bilingualism: a report.*
Kloss, Heinz & Verdoodt, Albert
- B-19 *Interference, Integration and the Synchronic Fallacy.*
Mackey, William F.

- B-20 *A Psycholinguistic Measure of Vocabulary Selection*
Richards, Jack C.
- B-21 *A Pilot Study on the Ability of Young Children and Adults to Identify and Reproduce Novel Speech Sounds.*
Afendras, Evangelos A., Yeni-Komshian, G. & Zubin, David A.
- B-22 *Can One Measure a Sprachbund? A Calculus of Phonemic Distribution for Language Contact.*
Afendras, Evangelos A.
- B-23 *Stochastic Processes for Diachronic Linguistics.*
Afendras, Evangelos A. & Tzannes, Nikolaos S.
- B-24 *Structures ethniques et linguistiques au Burundi, pays 'unimodal' typique.*
Verdoodt, Albert
- B-25 *Error Analysis and Second Language Strategies.*
Richards, Jack C.
- B-26 *Graduate Education in Foreign Language Teaching.*
Mackey, William F.
- B-27 *La question scolaire en Alsace: statut confessionnel et bilinguisme.*
Kauffmann, Jean
- B-28 *Polychronometry: the study of time variables in behavior.*
Mackey, William F.
- B-29 *Diglossie au Québec: limites et tendances actuelles.*
Chantefort, Pierre
- B-30 *Literary Biculturalism and the Thought Language Culture Relation*
Mackey, William F.
- B-32 *La distance interlinguistique.*
Mackey, William F.
- B-33 *Options politiques fondamentales de l'état plurilingue.*
Plourde, Gaston
- B-34 *Social Factors, Interlanguage and Language Learning*
Richards, Jack C.
- B-35 *Analyse des erreurs et grammaire générative: la syntaxe de l'interrogation en français.*
Py, Bernard
- B-36 *Anglicization in Quebec City.*
Edwards, Vivien
- B-37 *La lexicométrie allemande: 1898-1970.*
Njock, Pierre-Emmanuel
- B-39 *Individualisation de l'enseignement et progrès continu à l'élémentaire. Application à l'anglais, langue seconde.*
Begin, Y., Masson, J.P., Beaudry, R. & Paquet, D. (INRS Education)
- B-41 *Une communauté allemande en Argentine: Eldorado.*
Micolis, Marisa

- B-42 *Three Concepts for Geolinguistics.*
Mackey, William F.
- B-43 *Some Formal Models for the Sociology of Language: diffusion, prediction and planning of change.*
Afendras, Evangelos A.
- B-45 *Le projet de restructuration scolaire de l'île de Montréal et la question linguistique au Québec.*
Duval, Lise & Tremblay, Jean-Pierre; recherche dirigée par Léon Dion avec la collaboration de Micheline de Sève.
- B-46 *L'écologie éducationnelle du bilinguisme.*
Mackey, William F.
- B-47 *La situation du français comme langue d'usage au Québec.*
Gendron, Jean-Denis
- B-48 *Network Concepts in the Sociology of Language.*
Afendras, Evangelos A.
- B-49 *Attitude linguistique des adolescents francophones du Canada.*
Gagnon, Marc
- B-50 *Vers une technique d'analyse de l'enseignement de l'expression orale.*
Huot-Tremblay, Diane
- B-51 *A Demographic Profile of the English Population of Quebec 1921-1971*
Caldwell, Gary
- B-52 *Language in Education and Society in Nigeria: a comparative bibliography and research guide.*
Brann, C.M.B.
- B-53 *Éléments de correction phonétique du français.*
LeBel, Jean-Guy
- B-54 *Langue, dialecte et diglossie littéraire.*
Mackey, William F.
- B-55 *Rapport de synthèse de l'élaboration du test d'anglais langue seconde.*
GREDEL (Groupe de recherche et d'étude en didactique des langues)
- B-56 *Relations interethniques et problèmes d'acculturation.*
Abou, Selim
- B-57 *Étude socio-linguistique sur l'intégration de l'immigrant allemand au milieu québécois.*
Hardt-Dhatt, Karin
- B-58 *La culture politique du Mouvement Québec Français.*
Turcotte, Denis
- B-59 *Aspects sociolinguistiques du bilinguisme canadien.*
Saint-Jacques, Bernard
- B-60 *Cooperation and Conflict in Dual Societies: a comparison of French-Canadian and Afrikaner nationalism.*
Noveck, Joel

- B-61 *Le Zaïre: deuxième pays francophone du monde?*
Faik, Sully; Pierre, Max; N'Tita, Nyembwe & N'Sial, Sesepe
- B-62 *7e Colloque 1976 - Actes / 7th Symposium 1976 - Proceedings.*
Association canadienne de linguistique appliquée /
Canadian Association of Applied Linguistics
- B-63 *Les dispositions juridico-constitutionnelles de 147 Etats en matière de politique linguistique.*
Turi, Giuseppe
- B-64 *Contribution à l'étude du problème de la difficulté en langue étrangère.*
Ragusich, Nicolas-Christian
- B-65 *Linguistic Tensions in Canadian and Belgian Labor Unions.*
Verdoodt, Albert
- B-66 *Contribution à l'étude de la nouvelle immigration libanaise au Québec.*
Abou, Sélim
- B-67 *L'incidence de l'âge dans l'apprentissage d'une langue seconde.*
Daigle, Monique
- B-68 *The Contextual Revolt in Language Teaching*
Mackey, William F.
- B-69 *La langue française en Afrique occidentale francophone.*
Kwofie, Emmanuel N.
- B-70 *Motivational Characteristics of Francophones Learning English.*
Clément, Richard
- B-71 *Schedules for Language Background, Behavior and Policy Profiles.*
Mackey, William F.
- B-72 *Difficultés phonétiques de l'acquisition du français, langue seconde.*
Huot, France
- B-73 *Multilinguisme et éducation au Nigéria.*
Brann, C.M.B.
- B-74 *Les systèmes approximatifs et l'enseignement des langues secondes.*
High Locastro, Virginia
- B-75 *Le bilinguisme canadien: bibliographie analytique et guide du chercheur.*
Mackey, William F.
- B-76 *Un siècle de colloques sur la didactique des langues.*
Mackey, William F.
- B-77 *L'irréductibilisme linguistique: une enquête témoin.*
Mackey, William F.
- B-78 *Babel: perspectives for Nigeria.*
Simpson, Ekundayo
- B-79 *Samuel Beckett: traducteur de lui-même*
Simpson, Ekundayo

- B-80 *8e Colloque 1977 — Actes / 8th Symposium 1977 — Proceedings.*
Association canadienne de linguistique appliquée /
Canadian Association of Applied Linguistics
- B-81 *Language Survey for Nigeria.*
Osaji, Bede
- B-82 *L'univers familier de l'enfant africain.*
Njock, Pierre-Emmanuel
- B-83 *The Social Psychology of Inter-ethnic Contact and Cross-cultural
Communication: An Annotated Bibliography.*
Desrochers, Alain & Clément, Richard
- B-84 *Géographie du français et de la francité en Louisiane.*
Breton, Roland J.-L.
- B-85 *Etude morphosyntaxique du parler acadien de la Baie Sainte-Marie,
Nouvelle-Ecosse (Canada).*
Gesner, B. Edward
- B-86 *Multinational Schools as Language Learning Media.*
Mackey, William F.
- B-87 *Translating in the Nigerian Mass Media: A Sociolinguistic Study.*
Simpson, Ekundayo
- B-88 *Identité culturelle et francophonie dans les Amériques (III).*
Baudot, Alain, Jaubert, Jean-Claude & Sabourin, Ronald
- B-89 *Les banques de terminologie bilingues et multilingues: Etat de la
question.*
Rondeau, Guy
- B-90 *Differences in Earnings by Language Groups in Quebec, 1970: An
Economic Analysis.*
Vaillancourt, François
- B-91 *The Role of France, Quebec and Belgium in the Revival of French in
Louisiana Schools.*
Gold, Gerald L.
- B-92 *L'éducation des enfants de travailleurs migrants en Europe occidentale
(Bibliographie sélective).*
Rosseel, Eddy
- B-93 *La distance interlinguistique lexicale.*
Huot, Jean-Claude
- B-94 *Le français parlé: analyse des attitudes des adolescents de la ville de
Québec selon les classes sociales.*
Noël, Dany (Danièle)
- B-95 *Bilingualism and Linguistic Segregation in the Schools of Brussels.*
Elizabeth Sherman Swing
- B-96 *Apprentissage dans des contextes bilingues*
Rodrigue Landry
- B-97 *Exogamie et anglicisation dans les régions de Montréal, Hull, Ottawa et
Sudbury.*
Castonguay, Charles

- B-98 *The Measurement of Language Diversity.*
Brougham, James
- B-99 *Compte-rendu du colloque sur 'Les mécanismes psychologiques sous-jacents à l'apprentissage d'une langue seconde'.*
Présentation: Jean-Denis Gendron & Richard Vigneault
- B-100 *The Uneasy Status of Literature in Second Language Teaching at the School Level: An Historical Perspective.*
Schloss, Brigitte
- B-101 *Difficultés d'apprentissage de la langue seconde chez l'immigrant adulte en situation scolaire: Une étude dans le contexte québécois.*
d'Anglejan, Alison
- B-102 *Une analyse phonologique d'un parler acadien de la Nouvelle-Ecosse (Canada). (Région de la Baie Sainte-Marie).*
Ryan, Robert W.

AUTRES PUBLICATIONS DU C.I.R.B.

Série A — Etudes/Studies (Presses de l'Université Laval)

- * A-1 SAVARD, Jean-Guy et RICHARDS, Jack C. *Les indices d'utilité du vocabulaire fondamental français*. Québec, 1970, 172 p.
- A-2 KLOSS, Heinz. *Les droits linguistiques des Franco-Américains aux Etats-Unis*. Québec, 1971, 84 p.
- A-3 FALCH, Jean. *Contribution à l'étude du statut des langues en Europe*. Québec, 1973, 284 p.
- A-4 DORION, Henri & MORISSONNEAU, Christian (colligés et présentés/editors). *Les noms de lieux et le contact des langues / Place Names and Language Contact*. Québec, 1972, 374 p.
- A-5 LAFORGE, Lorne. *La sélection en didactique analytique*. Québec, 1972, 383 p.
- A-6 TOURET, Bernard. *L'aménagement constitutionnel des Etats de peuplement composite*. Québec, 1973, 260 p.
- A-7 MEPIAM, Michael S. *Computation in Language Text Analysis*. Québec, 1973, 234 p.
- A-8 CAPPON, Paul. *Conflit entre les Néo-Canadiens et les francophones de Montréal*. Québec, 1974, 288 p.
- A-9 SAVARD, Jean-Guy & VIGNEAULT, Richard (présentation/présentation). *Les états multilingues: problèmes et solutions / Multilingual Political Systems: problems and solutions*. Textes de la Table Ronde de 1972/Papers of the Round Table in 1972. Québec, 1975, 591 p.
- A-10 BRETON, Roland J. L. *Atlas géographique des langues et des ethnies de l'Inde et du subcontinent*. Québec, 1976, 648 p.
- A-11 SNYDER, Emile & VALDMAN, Albert (présentation). *Identité culturelle et francophonie dans les Amériques*. Québec, 1976, 290 p.
- A-12 DARBELNET, Jean. *Le français en contact avec l'anglais en Amérique du Nord*. Québec, 1976, 146 p.
- A-13 MALLEA, John R. (compiled and edited). *Quebec's Language Policies: background and response*. Québec, 1977, 309 p.
- A-14 DORAIS, Louis-Jacques. *Lexique analytique du vocabulaire inuit moderne au Québec-Labrador*. Québec, 1978, 136 p.
- A-15 CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE SUR LE BILINGUISME / INTERNATIONAL CENTER FOR RESEARCH ON BILINGUALISM. *Minorités linguistiques et interventions: Essai de typologie / Linguistic Minorities and Interventions: Towards a Typology*. Compte rendu du Colloque sur les minorités linguistiques tenu à l'Université Laval du 15 au 18 avril 1977 / Proceedings of the Symposium on Linguistic Minorities held at Laval University from April 15th to April 18th 1977. Québec, 1978, 318 p.

*Epuisé / Out of print

- A-16 SAVARD, Jean-Guy & LAFORGE, Lorne. *Actes du 5^e Congrès de l'Association internationale de linguistique appliquée / Proceedings of the 5th Congress of l'Association internationale de linguistique appliquée*. Québec, 1981, 464 p.
- A-17 TURCOTTE, Denis. *La politique linguistique en Afrique francophone: une étude comparative de la Côte d'Ivoire et de Madagascar*. Québec, 1981, 219 p.
- A-100 EQUIPE DE PROFESSEURS DE L'UNIVERSITE LAVAL. *Test Laval: formule A, classement en français langue seconde*. Québec, 1971, Copie échantillon/Sample copy.
- A-101 EQUIPE DE PROFESSEURS DE L'UNIVERSITE LAVAL. *Test Laval: formule B, formule C, classement en français langue seconde*. Québec, 1976, Copie échantillon/Sample copy.

Série C — Publications extérieures/Outside publications

- C-1 SAVARD, Jean-Guy. *La valence lexicale*. Paris, Didier, 1970, 236 p.
- C-2 MACKEY, William F. *Le bilinguisme: phénomène mondial / Bilingualism as a World Problem*. Montréal, Harvest House, 1967, 119 p.
- C-3 MACKEY, William F., SAVARD, Jean-Guy & ARDOUIN, Pierre. *Le vocabulaire disponible du français*. Montréal, Didier Canada, 1971, 2 volumes, 900 p.
- C-4 STERN, H.H. (rédacteur). *L'enseignement des langues et l'écolier. Rapport d'un colloque international*. (Traduit au CIRB sous la direction de William F. Mackey). Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 1971, 254 p.
- C-5 KLOSS, Heinz. *Laws and Legal Documents Relating to Problems of Bilingual Education in the United States*. Washington, D.C., Center for Applied Linguistics, 1971, 92 p.
- C-6 MACKEY, William F. *Principes de didactique analytique*. (Révisé et traduit par Lorne Laforge). Paris, Didier, 1972, 713 p.
- C-7 MACKEY, William F. & VERDOODT, Albert (editors). *The Multinational Society*. Rowley (Mass.), Newbury House, 1975, 388 p.
- C-8 GIORDAN, Henri & RICARD, Alain (sous la direction). *Diglossie et littérature*. Bordeaux-Talence, Maison des sciences de l'homme, 1976, 184 p.
- C-9 MACKEY, William F. *Bilinguisme et contact des langues*. Paris, Klincksieck, 1976, 539 p.
- C-10 MACKEY, William F., ORNSTEIN, Jacob & al. *The Bilingual Education Movement: essays on its progress*. El Paso, Texas Western Press, 1977, 153 p.
- C-11 MACKEY, William F., & ORNSTEIN, Jacob (editors). *Sociolinguistic Studies in Language Contact*. The Hague, Mouton, 1979, 460 p.

Collection *Studies in Bilingual Education* (Newbury House, Rowley, Mass.)
W.F. Mackey — General Editor

- C-100 MACKEY, William F. *Bilingual Education in a Binational School: a study of equal language maintenance through free alternation*. 1972, 185 p.
- C-101 SPOLSKY, Bernard (editor). *The Language Education of Minority Children: selected readings*. 1972, 200 p.
- C-102 LAMBERT, Wallace E. & TUCKER, G. Richard. *Bilingual Education of Children: the St. Lambert experiment*. 1972, 248 p.
- C-103 COHEN, Andrew D. *A Sociolinguistic Approach to Bilingual Education: Experiments in the American Southwest*. 1975, 352 p.
- C-104 GAARDER, A. Bruce. *Bilingual Schooling and the Survival of Spanish in the United States*. 1977, 238 p.
- C-105 KLOSS, Heinz. *The American Bilingual Tradition*. 1977, 347 p.

- C-106 MACKEY, William F. & ANDERSSON, Theodore. *Bilingualism in Early Childhood*. 1977, 443 p.
- C-107 MACKEY, William F. & BEEBE, Von-Nieda. *Bilingual Schools for a Bicultural Community*. 1977, 223 p.

Série E — Inventaires/Inventories (Presses de l'Université Laval)

- E 1 KLOSS, Heinz & McCONNELL, Grant D. (rédacteurs/editors). *Composition linguistique des nations du monde*. Vol. 1: *L'Asie du Sud: secteurs central et occidental / Linguistic Composition of the Nations of the World*. Vol. 1: *Central and Western South Asia*. Québec, 1974, 408 p.
- E 2 KLOSS, Heinz & McCONNELL, Grant D. (rédacteurs/editors). *Composition linguistique des nations du monde*. Vol. 2: *L'Amérique du Nord / Linguistic Composition of the Nations of the World*. Vol. 2: *North America*. Québec, 1978, 893 p.
- E 3 KLOSS, Heinz & McCONNELL, Grant D. (rédacteurs/editors). *Composition linguistique des nations du monde*. Vol. 3: *L'Amérique centrale et l'Amérique du Sud / Linguistic Composition of the Nations of the World*. Vol. 3: *Central and South America*. Québec, 1979, 564 p.
- E 4 KLOSS, Heinz & McCONNELL, Grant D. (rédacteurs/editors). *Composition linguistique des nations du monde*. Vol. 4: *L'océanie / Linguistic Composition of the Nations of the World*. Vol. 4: *Oceania*. Québec, 1981, p.
- E 10 KLOSS, Heinz & McCONNELL, Grant D. (rédacteurs/editors). *Les langues écrites du monde: relevé du degré et des modes d'utilisation*. Vol. 1: *Les Amériques / The Written Languages of the World: a survey of the degree and modes of use*. Vol. 1: *The Americas*. Québec, 1978, 633 p.

Série F — Bibliographies (Presses de l'Université Laval)

- F 1 SAVARD, Jean Guy. *Bibliographie analytique de tests de langue / Analytical Bibliography of Language Tests*. Québec, 2e éd., 1977, 570 p.
- *F 2 CHIU, Rosaline Kwan wai. *Language Contact and Language Planning in China (1900-1967): A Selected Bibliography*. Québec, 1970, 276 p.
- F 3 MACKAY, William F. (rédacteur/editor). *Bibliographie internationale sur le bilinguisme / International Bibliography on Bilingualism*. Québec, 1972, 757 p.
- F 4 AFENDRAS, Evangelos A. & PIANAROSA, Albertina. *Bibliographie analytique du bilinguisme chez l'enfant et de son apprentissage d'une langue seconde / Child Bilingualism and Second Language Learning: a descriptive bibliography*. Québec, 1975, 401 p.
- F 5 GUNAR, Daniel. *Contact des langues et bilinguisme en Europe orientale: bibliographie analytique / Language Contact and Bilingualism in Eastern Europe: analytical bibliography*. Québec, 1979, 391 p.

*Epuisé / Out of print

Adresses des distributeurs / Distributors' addresses

- Séries A, E, F: *PRESSES DE L'UNIVERSITE LAVAL,*
C.P. 2447,
Québec, Québec,
Canada, G1K 7R4
- INTERNATIONAL SCHOLARLY BOOK SERVICES INC.,*
P.O. Box 555,
Forest Grove,
Oregon 97116, USA
- CLUF/L'ECOLE,*
11, rue de Sèvres,
75006 Paris,
France
- Série B: *CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE SUR LE BILINGUISME,*
Pavillon Casault, 6e sud,
Université Laval,
Québec, Québec,
Canada G1K 7P4
- B-40, B-44, B-62, B-80: *ASSOCIATION CANADIENNE DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE,*
Institut des langues vivantes,
Université d'Ottawa,
59 est. avenue Laurier,
Ottawa, Ontario,
Canada, K1N 6N5
- C-1, C-3, C-6: *MARCEL DIDIER LIMITEE,*
2050, rue Bleury, suite 500,
Montréal, Québec,
Canada, H3A 2J4
- C-2: *HARVEST HOUSE LIMITED,*
4795 ouest, rue Sainte-Catherine,
Montréal, Québec,
Canada, H3Z 2B9
- C-4: *INSTITUT DE L'UNESCO POUR L'EDUCATION,*
Feldbrunnenstrasse 70,
Hambourg 13,
West Germany
- APPROVISIONNEMENTS ET SERVICES CANADA,*
Ottawa, Ontario,
Canada, K1A 0S9
- C-5: *CENTER FOR APPLIED LINGUISTICS,*
1611 North Kent Street,
Arlington,
Virginia 22209, USA
- C-7, C-100, C-101, C-102, C-103, C-104, C-105, C-106, C-107: *NEWBURY HOUSE PUBLISHERS,*
68 Middle Road,
Rowley,
Massachusetts 01969, USA

DIDACTA,
3465, Cote des Neiges, suite 61,
Montréal, Québec,
Canada, H3H 1T7

C-8: *MAISON DES SCIENCES DE L'HOMME*,
ILTAM,
Esplanade des Antilles,
Domaine universitaire,
33405 Talence,
France

CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE SUR LE BILINGUISME,
Pavillon Casault, 6e sud,
Université Laval,
Québec, Québec,
Canada, G1K 7P4

C-9: *LIBRAIRIE KLINCKSIECK*,
11, rue de Lille,
75007 Paris,
France

C-10: *TEXAS WESTERN PRESS*,
University of Texas,
El Paso,
Texas 79968, USA

C-11: *MOUTON PUBLISHERS*,
Noordeinde 41
2514 GC La Haye
(Netherlands)